

**Lydia Maria Gomes da Silva**

**PROFISSÃO DOCENTE E ESTRESSE**

**QUALIDADE DE VIDA E JORNADA DE TRABALHO EM  
ESCOLAS DA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO LIMOEIRO**

**Orientadora Científica:** Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Dolandina de Madeira Neto Oliveira

**Coorientadora:** Prof<sup>a</sup> Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona do Porto**

**Instituto de Educação**

**Porto  
2014**



**Lydia Maria Gomes da Silva**

**PROFISSÃO DOCENTE E ESTRESSE**

**QUALIDADE DE VIDA E JORNADA DE TRABALHO EM  
ESCOLAS DA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO LIMOEIRO**

**Dissertação apresentada à Universidade  
Lusófona do Porto para obtenção do grau  
de mestre em Ciências da Educação, na  
Especialidade de Supervisão Pedagógica e  
Formação de Formadores**

**Orientadora Científica:** Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Dolandina de Madeira Neto Oliveira  
**Coorientadora:** Prof. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona do Porto**

**Instituto de Educação**

**Porto  
2014**

**Dissertação Defendida em Provas Públicas na Universidade Lusófona do Porto, no dia 8 de Maio de 2014 , perante o júri seguinte:**

**Presidente:** Jorge Ilídio Martins (Professor Associado da ULP)

**Arguente:** Ana Paula Cantante (Professora Coordenadora da Escola Superior de Enfermagem do Porto)

**Orientadora:** Alcina Manuela de Oliveira Martins (Professora Catedrática da ULP)

## **AGRADECIMENTOS**

Foram muitos, aqueles que concorreram, de uma forma ou de outra, para que trabalho se viabilizasse. Seria impossível nomeá-los individualmente. Porém, quero registrar meus agradecimentos:

Aos colegas, professores (as) e à coordenação do Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores;

As colegas coordenadoras pedagógicas e minhas alunas do Curso de Pedagogia da UVA – Universidade Vale do Acaraú – Pólo Limoeiro – Pernambuco – Brasil, pela presteza e disponibilidade em colaborar com este estudo;

A GRE – Gerência Regional de Educação – Vale do Capibaribe – Limoeiro – Pernambuco – Brasil, representada pela gestora Edjane Ribeiro e a UGR – Unidade de Gestão de Rede, representada pela professora Alcione Rufino, pela presteza de dados fornecidos;

Aos(às) colegas professores(as) e gestores(as) das dez escolas participantes da pesquisa, pela consideração e apoio:

1. Escola Justa Barbosa de Sales (Vertente do Lério – Pernambuco – Brasil);
2. Escola Maria Cecília Barbosa Leal (Surubim – Pernambuco – Brasil);
3. Escola Nossa Senhora Auxiliadora (João Alfredo – Pernambuco – Brasil);
4. Escola Raimundo Honório (Bom Jardim – Pernambuco – Brasil);
5. Escola Abílio de Souza Barbosa (Orobó – Pernambuco – Brasil);
6. Escola Szuel Galiza (Limoeiro – Pernambuco – Brasil);
7. Escola Teófilo Severino de Arruda (Frei Miguelinho – Pernambuco – Brasil);
8. Escola Antonio Inácio (Feira Nova – Pernambuco – Brasil);
9. Escola Cônego Fernando Passos (Passira – Pernambuco – Brasil);
10. Escola João David de Souza (Santa Maria do Cambucá – Pernambuco – Brasil);

A minha orientadora, Professora Doutora Maria Dolandina de Madeira Neto Oliveira e ao Mestre Marco Reis que me transmitiram conhecimentos, transformaram minhas ideias em realizações, engrandecendo-me social e intelectualmente;

Em especial...

A DEUS, pela fé, força e saúde, com as quais sempre me abençoou;

A Severino Gomes e Maria Torres (*in memoriam*), meus pais, pela realidade de minha existência, pois hoje, sou o que sou, graças à educação recebida deles;

A Carlos Antonio, meu filho, pela compreensão, carinho, força e reconhecimento, ajudando-me a vencer este desafio;

A Augusto Pereira de Magalhães, companheiro de todos os momentos, pelo amor, compreensão, respeito e valorização a minha dedicação (vindo de além-mar), ajudando-me a levar adiante este projeto pedagógico.

A José Cláudio, meu afilhado querido, pela paciência, dedicação e presteza em digitalizar este trabalho. Meu muitíssimo obrigada!

## RESUMO

Os problemas relacionados com a educação são complexos e numerosos. O professor está sob constante pressão, o que o leva, muitas vezes, a apresentar uma série de comprometimentos biopsicossociais que resultam num baixo nível de motivação, auto-estima e sensação de insegurança. O estresse ocupacional, ou decorrente do trabalho, vem merecendo uma maior atenção nas últimas décadas, mas não a suficiente para que os seus efeitos sejam minimizados. A supervisão pedagógica funciona como um elo entre professor e aluno, professor e gestor administrativo, professor e pais. Quanto mais o supervisor conhecer o modo particular de como atua o professor, como este analisa e fundamenta o seu fazer pedagógico, melhores condições terá para planejar estratégias formativas, motivando os alunos a investir na superação de suas próprias dificuldades. Em paralelo, poderá reformular as suas práticas, adquirir novas competências e fortalecer as que já possui, contribuindo assim para um trabalho afetivo e menos estressante.

Este estudo quantitativo centra-se sobre as percepções dos professores, quanto aos factores estressantes, presentes na sua jornada de trabalho. Inclui igualmente a análise dos efeitos da Síndrome de Burnout. Para a realização, recorreu-se a dez escolas jurisdicionadas a GRE – Gerência Regional de Educação – Vale do Capibaribe – Limoeiro – Pernambuco – Brasil. A base científica é a Teoria do Comportamento (Skinner), que se fundamenta nos pressupostos de que o comportamento é aquilo que pode ser objetivamente estudado e que a personalidade corresponde a um conjunto de comportamentos. A escola deve trabalhar as suas relações sociais e interpessoais, através do aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser. Desta forma, será possível promover a equidade e a cidadania, oportunizando também, ao professor, condições de trabalho digno e seguro e uma melhor qualidade de vida.

**Palavras chave:** Profissão docente; estresse ocupacional; jornadas de trabalho; qualidade de vida e Síndrome de Bournout.

## **ABSTRACT**

The problems related to the Education are various and complex. The teacher is constantly under pressure, what it takes him, for many times, to present a number of biopsychosocial affections, which lead to low levels of motivation, self-esteem and fear. Stress from work environment, or occupational stress, deserves more attention in the last decades, but not enough to minimize its effects. The supervision or pedagogical coordination works as a bond between teacher and pupil, teacher and principal, teacher and parents. The more a coordinator knows the particular ways a teacher acts, how he analyses and bases his practice, better conditions will he have to plan formative strategies that make sense to the teacher, motivating students to invest in working over his own difficulties. At the same time, he can give new meaning to conceptions and practices, also improving his (her) inspection practice, new skills and strengthening the ones he (she) already has, contributing to an affective work, less stressful.

This quantitative research, about the perceptions of teachers as stress factors, in their daily practices, was developed in ten schools of GRE – Gerência Regional de Educação – Vale do Capibaribe – Limoeiro – Pernambuco – Brasil, is based on Behaviorism studies (Skinner). It also includes the analysis of the effects of Burnout Syndrome. The school must work its social and interpersonal relationships through learning to know, to do, to live, and to be. This way, it will be possible to promote equity and citizenship, also turning possible, to the teacher, safe and dignified work conditions, and a better life condition.

**Keywords: Teaching profession; occupational stress; work hours; quality of life; Burnout Syndrome.**



## **LISTA DE SIGLAS**

**APEDESP** – Associação dos Professores Estaduais do Estado de São Paulo

**CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

**EUA** – Estados Unidos da América

**GRE** – Gerência Regional de Educação – Vale do Capibaribe – Limoeiro – Pernambuco.

**HLC** – Corticotropina

**HSE** – Hospital do Servidor do Estado

**INSS** – Instituto Nacional de Seguridade Social

**ISMA** – International Stress Management Association

**MG** – Minas Gerais (Estado da Federação Brasileira)

**PUC** – Pontifícia Universidade Católica

**TCS** – Tratamento Clínico do Stress

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UGR** – Unidade de Gestão de Rede

**UNICAMP** – Universidade de Campinas – SP



## ÍNDICE

Resumo

Abstract

Lista de Siglas

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
 <b>I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	 <b>18</b>
 <b>CAPITULO I - COMPORTAMENTO HUMANO E ESTRESSE</b>	 <b>19</b>
1. A Teoria do Comportamento Humano de Skinner.....	19
2. Estresse e Profissão .....	20
2.1. Definição do conceito.....	20
2.2 O estresse nas principais metrópoles do Brasil.....	23
2.3 Estresse Ocupacional .....	24
2.4 Estresse e Doenças .....	25
3. Pesquisa sobre o Estresse no Brasil.....	26
 <b>CAPITULO II – SATISFAÇÃO E INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	 <b>28</b>
1. Definição do conceito de (in)satisfação profissional.....	28
2. Auto-estima e Satisfação Profissional .....	32
3. Dilemas da Profissão: fugir, abandonar ou persistir na profissão .....	33
 <b>CAPITULO III – DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PROFISSIONAL DOCENTE</b>	 <b>35</b>
1. Ciência e Comportamento Humano .....	35
2. Papéis Sociais e funções docentes.....	38
2.1. Papéis e modelos na docência.....	40
2.2. Relações e atitudes sociais entre professor e aluno.....	42
 <b>CAPITULO IV –SUPERVISÃO E CONTEXTO SÓCIO-PROFISSIONAL DOCENTE</b>	 <b>44</b>
1. Supervisão e Contexto profissional.....	44
2. Supervisão, docência e estresse .....	47
3. Professores e Jornada de trabalho.....	51
4. O Trabalho Docente e a Síndrome de Burnout .....	55

<b>II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO V – METODOLOGIA</b>	<b>59</b>
1. Tipificação Metodológica	59
1.1 Problemática do Estudo	59
1.2 Pergunta de Partida	60
1.3 Hipóteses de Estudo	60
1.4 Objetivos do Estudo	61
1.5 Opções e Estratégias Metodológicas	61
1.6 Instrumentos e recolha de Dados	61
1.6.1 Concretização do Inquérito por Questionário	63
2. População e Amostra	65
<b>CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>68</b>
1. Níveis de satisfação no trabalho	68
1.1 Níveis de <i>Burnout</i> (ESET-B & MBI) e Satisfação no Trabalho, com Colegas, Alunos e Salário	76
1.2 Níveis de <i>Burnout</i> (ESET-B & MBI), Satisfação com Trabalho, Colegas, Alunos e Salário por Sexo	78
1.3 Níveis de <i>Burnout</i> (ESET-B & MBI), Satisfação com Trabalho, Colegas, Alunos e Salário por Horário/Função	82
1.4 Níveis de <i>Burnout</i> (ESET-B & MBI), Satisfação com Trabalho, Colegas, Alunos e Salário por Escalão Etário	87
1.5 Níveis de <i>Burnout</i> (ESET-B & MBI), Satisfação com Trabalho, Colegas, Alunos e Salário por Anos de Prática de Magistério	91
2. Síntese dos resultados	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>110</b>
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestora GRE	111
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores	113

<b>ANEXOS</b>	115
Anexo A – Questionário: Parte 1 e Parte 2 .....	116
Anexo B – Questionário: Escala de Síndrome de Exaustão no Trabalho	118
– Burnout .....	119
Anexo C – Questionário: Maslach Burnout Inventory .....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparação entre Supervisão pedagógica inicial e contínua.....	45
Quadro 2	Indicativo de <i>Burnout</i> para Professores.....	57

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Proveniência dos Inquiridos por Escolas .....	65
Tabela 2	Análise das Correlações: Satisfação com o Trabalho, Relação com Colega, Relação com Alunos e com o Salário .....	73
Tabela 3	Estudo Correlacional: <i>Burnout</i> (ESET-B) e subescalas do MBI .....	76
Tabela 4	Estudo Correlacional: Satisfação com o Trabalho, Relação com Colega, Relação com Alunos, Salário e <i>Burnout</i> e Subescalas do MBI .....	78
Tabela 5	Frequências e Médias da Satisfação com o Trabalho, Relação com Colega, Relação com Alunos e com o Salário por Sexo .....	81
Tabela 6	Frequências e Médias da Satisfação com o Trabalho, Relação com Colega, Relação com Alunos e com o Salário por Horário/Função .....	85
Tabela 7	Frequências e Médias da Satisfação com o Trabalho, Relação com Colega, Relação com Alunos e com o Salário por Escalão Etário .....	90
Tabela 8	Frequências e Médias da Satisfação com o Trabalho, Relação com Colega, Relação com Alunos e com o Salário por Tempo de Serviço .....	95

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Escalão etário .....	66
Gráfico 2	Anos de prática de magistério .....	67
Gráfico 3	Grau de satisfação no trabalho .....	69

Gráfico 4	Satisfação na relação com os colegas .....	70
Gráfico 5	Satisfação na relação com os alunos .....	71
Gráfico 6	Satisfação com o salário auferido .....	72
Gráfico 7	Diagrama de bigodes do <i>burnout</i> .....	73
Gráfico 8	Diagrama de barras de erro do <i>burnout</i> .....	73
Gráfico 9	Grau do <i>burnout</i> .....	74
Gráfico10	Diagrama de bigodes das subescalas do MBI .....	75
Gráfico 11	Diagrama de bigodes do <i>burnout</i> por sexo .....	79
Gráfico12	Diagrama de barras do grau do <i>burnout</i> por sexo .....	79
Gráfico13	Diagrama de bigodes das subescalas do MBI por sexo .....	80
Gráfico14	Diagrama de bigodes do <i>burnout</i> por horário/função .....	82
Gráfico15	Diagrama de barras do grau de <i>burnout</i> por horário/função .....	83
Gráfico 16	Diagrama de bigodes das subescalas do MBI por horário/função .....	84
Gráfico17	Diagrama de bigodes do <i>burnout</i> por escalão etário .....	87
Gráfico 18	Diagrama de barras do grau de <i>burnout</i> por escalão etário .....	88
Gráfico19	Diagrama de linhas das subescalas do MBI por escalão etário .....	89
Gráfico 20	Diagrama de bigodes do <i>burnout</i> por tempo de serviço .....	91
Gráfico 21	Diagrama de barras do grau de <i>burnout</i> por tempo de serviço .....	92
Gráfico22	Diagrama de linhas das subescalas do MBI por tempo de serviço .....	93

## INTRODUÇÃO

*Por mim mesmo fui sempre perseguido  
e sempre por mim mesmo visitado.  
Vi-me perdido mesmo quando achado  
e vi-me achado aon me sentir perdido.*

*Um outro, que não eu, dentro de mim,  
é o meu eu verdadeiro, o visitante  
que me fez ser perdido e ser achado.*

Lêdo Ivo (2012, pp. 180-181)

O estresse decorrente do trabalho, ou ocupacional, tem merecido uma maior atenção nas últimas décadas, dado que o ritmo de trabalho a que as pessoas estão sujeitas, em particular os docentes, é demasiado intenso, exigindo nível elevados de disponibilidade, concentração e atenção.

De todas as ansiedades profissionais, que assombram o professor, as associadas à interação social e ao controlo da classe, avultam como as maiores. Em acréscimo, o problema da autoridade vem avolumar a insatisfação docente. A questão do controlo da classe está ligada inevitavelmente à do comportamento problemático, de alunos em sala de aula, o que pode constituir um indicador das diversas pressões, que os professores têm vindo a enfrentar. Em consequência, o professor sente-se “perdido mesmo quando achado”, como afirma o poeta brasileiro Lêdo Ivo (Ibidem), citado em epígrafe, pois vive preso, no seu cotidiano de trabalho na escola, a um ciclo fechado de insatisfação, frustração e desânimo.

Esta situação tem vindo a provocar, recorrentemente, estresse profissional, levando muitos docentes a adoecer e, em alguns casos, ao abandono da profissão.

Um estudo do Sindicato dos Professores da Rede Estadual Paulista, a Apeoesp, em 2007, apontou que 46% dos profissionais estão mais estressados do que outros grupos profissionais, sofrendo de diferentes tipos de sofrimento psíquico. Por sua vez, Assunção, num estudo do departamento de Medicina Preventiva e Social da Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais, entre 2001 e 2003, analisou os motivos de afastamento de professores por razões de saúde. Juntamente com outros investigadores estudaram cerca de dezesseis mil relatórios de atendimentos, feitos pela gerência de saúde do servidor e perícia médica da prefeitura de Belo Horizonte (MG). A investigadora relata que foi possível identificar o número e as causas de afastamentos. Os transtornos psiquiátricos ficaram em primeiro lugar, entre os diagnósticos que motivaram as licenças médicas.



Por sua vez, num artigo da revista *PÁTIO*, Oliveira (2007, p. 15) refere, a propósito dum estudo efetuado, que “os dados não expressam os problemas de saúde e muito menos os associam a problemas no trabalho. Porém, tais fatores coincidem com os encontrados em outras pesquisas científicas”. Nessa investigação, realizada na cidade de Vitória da Conquista, no interior baiano, investigadores da Universidade Federal da Bahia estudaram a saúde dos professores, desde a pré-escola ao ensino médio da rede particular. No estudo, 60% dos entrevistados relatavam que seu maior problema era o cansaço mental e 52% identificavam o facto de trabalharem em mais do que uma escola, em situação de acumulação de trabalho. A situação foi considerada tão grave que tornou necessária a criação de um grupo de pesquisa, no sentido de prosseguir com os estudos previamente iniciados (Oliveira, 2007).

Para além dos estudos mencionados, os quais realçam, como factores de estresse, a interação social, o controlo da classe devido ao comportamento dos alunos e o trabalho múltiplo (Cunha & Almeida, 1992; Jesus, 2005; Lipp, 2002), outro fator surge: a acústica dos estabelecimentos escolares. Em situação de aula, problemas de acústica da sala de aula podem afectar a voz e aumentar o estresse dos professores, prejudicando o nível de compreensão dos alunos, tal como evidenciado por estudos efetuados em escolas do Brasil. Segundo Oliveira (2007, p. 16), esse factor pode produzir “um desconforto auditivo, maior vigilância e agitação, levando à perda de concentração”.

O problema do estresse é ainda aumentado por dificuldades no diagnóstico e tratamento do mesmo. Assim sendo, o que verificamos é que, por um lado, ocorrem dificuldades no diagnóstico e na licença para o tratamento, enquanto, que por outro, são os próprios professores que sentem relutância em comunicar que estão estressados (Cunha & Almeida, 1992; Lipp, 2002). Salientamos ainda o facto de, em alguns Estados, existir a licença prêmio, em que o benefício consiste em até três meses de férias para os efectivos que completam cinco anos sem faltar. Este incentivo leva a que os docentes evitem ausências ao trabalho, dado que, quem se afasta por motivo de doença, mesmo com atestado médico, perde o direito a esta benesse.

O estresse afeta igualmente professores do ensino infantil, fundamental e médio, e, exceto iniciativas isoladas em algumas universidades, não há um programa de prevenção e tratamento extensivo a toda a categoria no País.

Como se não bastasse, para além de o Magistério reunir condições desfavoráveis de trabalho, como é o caso de baixos salários, indisciplina e violência, observam-se ainda questões de desordem arquitetônica, que exigem ainda mais do professor, durante as práticas em sala de aula.

Assim sendo, o presente estudo parte de pesquisas concretizadas no Brasil, sobre o estresse em professores com uma ampla jornada laboral, ou seja, mais do que um vínculo profissional, em várias instituições públicas ou privadas. O presente estudo incidirá, portanto, na análise de comportamentos estressantes dos professores, para com alunos e para com colegas, no próprio ambiente de trabalho.

Em concordância, a **Questão de Partida** definida é a seguinte:

- **De que forma a situação de estresse em professores com experiência de ensino e mais do que um vínculo laboral afeta a qualidade de vida do docente e o seu agir pedagógico em sala de aula?**

Desta forma, o **objetivo geral deste trabalho** será:

- **Averiguar as causas e consequências na prática docente do estresse profissional, em especial da síndrome de *Burnout*, em professores com experiência de ensino e mais do que um vínculo laboral.**

Temos, como **amostra** nesta pesquisa, professores da rede pública estadual, que lecionam no ensino fundamental e médio, em dez escolas de diferentes cidades que são jurisdicionadas a Regional de Educação Vale do Capibaribe – Limoeiro – Pernambuco – Brasil. Interessa descortinar os efeitos do excesso da jornada laboral, bem como o reflexo desta no comportamento estressante do professor, tendo em vista a necessidade de uma melhor qualidade de vida para os docentes, enquanto pessoas e profissionais.

Quanto à **estrutura desta dissertação**, o texto apresenta duas partes, cada uma organizada em capítulos.

Na **primeira parte**, apresenta-se o enquadramento teórico. Os quatro primeiros capítulos englobam a formação do comportamento humano (com referencial em Skinner) , o fenómeno do estresse no Brasil de hoje e a problemática da satisfação e insatisfação dos docentes, inter-relacionando atuação e o contexto socio-profissional de intervenção supervisiva dos professores, numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

Na **segunda parte**, relativa ao estudo empírico, incluem-se igualmente três capítulos, respectivamente dedicados à descrição da metodologia, bem como aos

resultados e discussão dos mesmos. Por fim, são apresentadas as considerações finais, referências bibliográficas, apêndices e anexos.

Atendendo à complexidade do exercício da profissão docente, iniciamos este estudo com a finalidade de contribuir para a análise dos problemas ocasionados pelo estresse profissional docente.

## **PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPITULO I - COMPORTAMENTO HUMANO E ESTRESSE**

### **1. A TEORIA DO COMPORTAMENTO HUMANO DE SKINNER**

Não podemos pensar no estudo do comportamento humano, sem considerar o contributo de B. F. Skinner (1904-1990).

Visando estudar alguns aspectos relacionados com as noções de ciência e comportamento humano e ressaltar as transformações por que passaram, analisaremos três tópicos da obra de Skinner: seu período inicial (de 1930 a cerca de 1938), a obra “Ciência e Comportamento Humano” (1953) e as influências da Biologia, enfatizando aspectos relevantes da sua teoria sobre o tema, nomeadamente as relações funcionais, operacionismo, externalismo, multideterminação do comportamento, experimentalismo, prevenção e controlo e ética.

Na sua tese de doutoramento, defendida em 1930, sobre o reflexo e o comportamento, e em alguns trabalhos posteriores (ao meados até 1937), Skinner procura realizar uma análise científica do comportamento a partir do conceito de reflexo –objeto de estudo que lhe permitia observar e controlar as variáveis ambientais que o determinavam e elaborar previsões (Micheletto, 2001).

Skinner empreende uma revisão histórica do conceito e acaba por defini-lo como uma correlação observada entre um estímulo e uma resposta. O modo como, neste período inicial, procura estabelecer a ciência do comportamento aproximam-no bastante das transformações que vinham a ocorrer nas Ciências. Como Micheletto (2001, p.33) ressalta:

“No conceito de reflexo de Skinner] Essa delimitação da correlação a eventos observados nos extremos da série estímulo e resposta afasta a análise do comportamento do interesse pela mediação de estruturas localizadas no sistema nervoso. A crítica de Mach e Bridgman aos supostos mecanicistas de um meio necessário à propagação ou condução de efeitos causais pode ser relacionada a não consideração de estruturas mediadoras na análise do comportamento”.

A ideia de ciência parece orientar os primeiros trabalhos desenvolvidos por Skinner, que muito deve a Mach (1838-1916) e a Bridgman (1882-1961), que colocam a ênfase sobre o empírico e sobre as experiências concretas, procurando afirmar a indissociabilidade entre as operações empregadas na investigação e o conhecimento obtido.

Paralelamente os seus estudos sobre o controlo do comportamento humano foram aplicados à Educação, com o movimento do behaviorismo, corrente que dominou o pensamento e a prática da psicologia, em escolas, até 1950. Em contexto educativo, defende o planeamento, como forma de mudança comportamental e intervenção individual e cultural (Sampaio, 2005).

Para o nosso estudo, é importante o contributo de investigadores que analisam a complexidade da ação humana, moldada pelas condições do ambiente, bem como a capacidade de adaptação do indivíduo ao meio em que se insere. Ora estas condicionantes têm um peso significativo em situações profissionais.

## **2. ESTRESSE E PROFISSÃO**

### **2.1 Definição do conceito**

Estresse é uma tensão física ou psicológica, em reação a estímulos internos ou externos, que provoca um estado de ansiedade e afeta as funções vitais do organismo. Esse estado caracteriza-se por um conjunto de reações psicofisiológicas do organismo a situações que desencadeiam tensão. São considerados fatores estressores os acontecimentos que provocam ansiedade, agitação ou tristeza.

A palavra *stress* foi inicialmente usada na área da saúde por Hans Selye (Lipp, 2003), em 1926, ao perceber que muitas pessoas sofriam de várias doenças físicas e apresentavam algumas queixas em comum, como fadiga, hipertensão, desânimo e falta de apetite. Mais tarde, em 1936, já então endocrinologista, introduziu o termo *stress* para designar uma síndrome produzida por vários agentes nocivos, enfatizando a ideia que se trata de uma resposta não específica do organismo a situações que não o debilitam, mas que enfraquecem e levam o organismo a adoecer. Assim sendo, definiu o estresse como uma “*síndrome geral de adaptação*”, ou seja, um conjunto de reações sistêmicas e não-específicas, que surgem quando ocorre exposição do organismo a agentes agressores, observando três fases de resposta adaptativa: (1) reação de alarme, que corresponde ao estresse agudo, quando se dá a libertação de adrenalina; (2) período de resistência, que corresponde ao estresse crónico, quando é secretado o hormónio glicocorticóide, e (3) fase de exaustão, que corresponde ao período pré-agónico, em que há falência orgânica múltipla.

A capacidade de um indivíduo, para controlar situações estressantes, pode ter consequências sobre as suas funções vitais. Pesquisadores encontraram uma relação estatística, entre doenças coronárias e indivíduos que apresentam padrões de comportamento muito estressante, com estilo de vida caracterizado por impaciência e sentimento de urgência, excesso de competitividade e preocupação em cumprir prazos (Brum, 2012). A maioria das pessoas tem consciência da influência mental e emocional do estresse: depressão, letargia, falta de motivação, nervosismo, incapacidade de enfrentar situações difíceis, inadaptidão e dificuldades de concentração.

Pesquisas citadas no livro *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: Teorias e aplicações clínicas* (Lipp, 2003, p. 123) mostram que mais de 50% das mortes nos Estados Unidos, a cada ano, são decorrentes de doenças associadas ao estresse.

Quando nos defrontamos com algo que nos assusta, um problema que parece insolúvel ou uma situação que exija mudanças comportamentais, o nosso corpo reage imediatamente. Os sistemas circulatório e respiratório intensificam-se; a pressão sanguínea e o ritmo da respiração aumentam (Cunha & Almeida, 1992). O nosso corpo toma uma medida de proteção, popularmente conhecida como reação de “luta ou fuga”. Um acontecimento biológico bem documentado, essa reação ocorre tanto nos seres humanos quanto nos animais, e é extremamente útil quando o indivíduo enfrenta perigo físico. Em terminologia comum, a “adrenalina entra na circulação”. Se o problema puder ser resolvido com luta ou fuga, a solução dissipa o estresse e as funções corporais voltam ao normal. No entanto, quando isso não for possível, os impactos se prolongarão, resultando, muitas vezes, em doenças incapacitantes ou fatais (Lipp, 2003).

As situações stressantes podem tornar-se mortais rapidamente. Um exemplo típico da maneira como o corpo reage: quando o cérebro recebe um sinal de “perigo”, emite mensagens para o corpo todo e vários hormônios são segregados. O sistema circulatório reage imediatamente, preparando-se para lutar ou correr. A pressão sanguínea e o ritmo cardíaco aumentam. O coração, trabalhando com maior intensidade, necessita de mais oxigênio do que o normal. O corpo exige demais do sistema respiratório. Por exemplo, num indivíduo com fraqueza coronária, como uma artéria obstruída, os sistemas não conseguem suportar a carga: ataque cardíaco é possivelmente a morte é o resultado.

Em termos biológicos, a reação de luta ou fuga faz com que o “sistema nervoso involuntário” reaja. São liberados hormonas incluindo adrenalina, insulina, hidrocortisona e noradrenalina que estimulam o nosso sistema corporal. O ritmo cardíaco, a pressão sanguínea e os índices metabólicos aumentam dramaticamente. Sobem os níveis de ácido gástrico, de colesterol no sangue, de secreções glandulares e de tensão muscular. Até há pouco tempo, os cientistas acreditavam que o “sistema nervoso involuntário” fosse apenas

isso. Recentemente, pesquisadores demonstraram que seres humanos e animais conseguem exercer um controle voluntário sobre o “sistema nervoso involuntário” (Rodrigues et al., 1992).

Experiências conduzidas pelo Dr. Neil E. Miller, em 1969, citadas no livro: *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: Teorias e aplicações clínicas* (Lipp, 2003), demonstraram que as técnicas de “biofeedback” conseguem regular o fluxo sanguíneo. Cientistas, usando aparelhos sensíveis em laboratório, documentaram que praticantes de ioga desenvolvem a capacidade de controlar o consumo de oxigénio, a pressão arterial e a temperatura do corpo. Num estudo realizado em 1968, na Faculdade de Medicina de Harvard verificou-se que as pessoas que meditam regularmente são capazes de reduzir o consumo de oxigénio em 20%, diminuir os lactatos no sangue (associados a sensações de ansiedade) e aumentar as atividades cerebrais relacionadas com estados de tranquilidade e sensações de bem-estar (ondas *alfa*). Em 1981, estudos realizados por membros dessa mesma equipa de pesquisa demonstraram a capacidade dos monges tibetanos de elevar as temperaturas de partes específicas do corpo (dedos das mãos e dos pés e pele) em até 8,4° C, durante a meditação.

Em condições normais, o meio ambiente é um fator importante na determinação dos níveis de estresse. Durante a Guerra do Vietname, os médicos registraram hipertensão e atividades metabólicas intensas entre os combatentes.

Assim sendo, situações stressantes podem ocorrer a todo o momento, tanto no trabalho como na vida familiar. O estresse é um dos problemas de saúde que mais atinge a civilização moderna e a resposta abrange uma ampla participação dos sistemas endócrino e nervoso. A união funcional destes dois sistemas de integração do ser humano tem possibilitado o surgimento do conceito de neuroendocrinologia, como ciência que abrange, entre outros aspectos, o controle neural da secreção hormonal e os efeitos dos hormónios sobre o comportamento. Submetido a estresse, o corpo humano liberta uma substância química denominada adrenalina, que aumenta os batimentos cardíacos, acelera a respiração e provoca tensão muscular. Descontrolado e acumulado, esse fenómeno cria ou agrava problemas de saúde, mas dentro dos seus limites, funciona como estímulo à realização.



## 2.2 O estresse nas principais metrópoles do Brasil

Segundo Lipp (2004), no seu livro *O stress no Brasil: Pesquisas Avançadas*, a avaliação do estado da arte do conhecimento sobre estresse emocional no Brasil pode basear-se em várias vertentes de informações tais como: 1) pesquisas realizadas dentro de instituições de ensino, na forma de teses, dissertações e produção intelectual de docentes dos programas de pós-graduação e, até certo ponto, da graduação; 2) pesquisas implementadas por organizações não-universitárias; 3) ações empresariais que envolvam levantamento do índice de estresse entre funcionários; 4) pesquisas de populações não-clínicas; 5) pesquisas com populações clínicas; e 6) atendimentos clínicos do Centro Psicológico de Controlo do Stress e de outras clínicas especializadas.

Estas seis fontes são acessadas por meio de publicações em anuais de congresso, artigos publicados em revistas científicas, livros, comunicações em congressos, Internet e trabalhos de meta-análise. Por exemplo, a PUC – Campinas conta, até ao momento, com cerca de 50 dissertações e teses sobre estresse, e várias outras universidades revelam também interesse nessa área, como mostram dissertações e teses concluídas, das quais se destacam as mais recentes: Figueiredo (2000); Leal (2001); Souza (2002); Magalhães Neto (2002); Cardoso (2002); Camelo (2002); Páfaro (2002) e Pereira (2004).

O índice de estresse em São Paulo era, em 1996, de 32%, conforme demonstrado em uma pesquisa com 1.818 pessoas que transitavam pelo Aeroporto de Cumbica e pelo Conjunto Nacional, que se prontificaram a responder ao Inventário de Sintomas informatizado (Lipp et al., 1996). Da amostra, 13% eram homens e 19%, mulheres. Essa pesquisa foi a primeira a indicar que as mulheres sofrem mais estresse do que os homens. No mesmo ano, encontraram-se índices semelhantes no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraíba e em Campo Grande.

Mais tarde, em 2001, pesquisas não clínicas com 619 pessoas na cidade de São Paulo, demonstram um índice de 21% de estresse entre os homens e 41% entre as mulheres, mais uma vez mostrando um índice mais elevado no sexo feminino.

Atualmente, esse índice está em alta. Numa pesquisa realizada pela UFRJ em dezembro de 2003, com 327 adultos (215 mulheres e 112 homens) que transitavam por uma praça do Rio de Janeiro, revelou que 74% (242 pessoas) estavam estressadas, sendo que a diferença observada entre homens e mulheres foi de 10%, cujos índices de estresse foram respectivamente 77,7% e 67%. Considerando a situação do momento naquela cidade, em que o índice de criminalidade é elevado e o perigo está sempre presente na vida do cidadão comum, não é de admirar que o índice seja tão alto. Por exemplo, em São Paulo, o índice

de estresse, embora alto, está mais baixo do que o registrado no Rio de Janeiro; porém nota-se que sofreu um acréscimo comparado com os índices dos anos anteriores, conforme mostrou uma pesquisa realizada pelo Centro Psicológico de Controle do Stress em janeiro de 2004, com 915 adultos (601 homens e 314 mulheres), funcionários de escritórios de várias empresas da, que não ocupavam cargos de chefia: verificou-se que 40% do total dos entrevistados tinham sintoma de estresse, sendo 38% homens (228) e 26% mulheres (145).

De acordo com estes estudos, os habitantes das grandes metrópoles do Brasil estão sujeitos a altos níveis de estresse, decorrentes de um estilo de vida urbano desgastante, que impossibilita uma almejada qualidade de vida.

### **2.3. Estresse Ocupacional**

As atuais pesquisas têm enfatizado duas áreas concretas: a que se refere à ocupação profissional e a que procura averiguar o efeito do estresse na ontogênese de várias doenças.

Várias profissões já foram alvo de análise: diferentes ocupações geram níveis de estresse diferenciados, chegando a encontrar-se nas amostras 70% de indivíduos com índices de estresse elevados, como é o caso de Juízes de Trabalho (Lipp & Tanganelli, 2002). Verificou-se também que o índice de estresse entre pessoas que ocupam cargos de chefia em São Paulo subiu de 40% (1996), para 49% (2004), entre os 95 indivíduos foram avaliados (69 homens e 26 mulheres). Analisando por gênero, verificou-se que 32% dos homens e 46% das mulheres da amostra possuíam sintomas de estresse. No que se refere a estudantes, na época do vestibular, o índice de estresse chega aos 45% entre mulheres e a 38% entre homens (Cabais, Andrade & Lipp, 2002). Noutro estudo, Lipp et al. (2003) verificaram que, entre os 255 escolares avaliados, com idades compreendidas entre os 7 a 14 anos, 23% da 1ª Série apresentavam sintomas graves de estresse. Em relação aos professores, Rossa (2003) relata que, numa amostra de 62 professores, 58% apresentavam níveis elevados. Uma pesquisa com 13 modelos profissionais revelou que 85% apresentavam sintomas intermédios (Lipp & Allegretti, 2004).

De acordo com Lipp (2002, p. 231):

"o estresse ocupacional constitui experiência extremamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeados por estressores localizados no ambiente de trabalho. Os fatores contribuintes para o estresse ocupacional vão desde as características individuais de cada trabalhador, passando pelo estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até as condições gerais nas quais o trabalho é executado."

Estes são apenas alguns dos resultados de várias pesquisas publicadas sobre estresse ocupacional, demonstrando a preocupação atual com a influência das contingências do trabalho na saúde e no bem-estar das pessoas.

## **2.4. Estresse e Doenças**

A área sobre o estresse emocional mais amplamente estudada no Brasil é a que tenta averiguar a contribuição do fator estresse para o adoecer, procurando alternativas para o tratamento e a prevenção, como uma estratégia para redução do risco envolvido numa série de doenças. Diversos estudos, na área da saúde, têm tentado investigar a eficácia do Treino de Controle do Stress (TCS) (Lipp, 1984; Lipp & Malagris 1995 e 2001) como um coadjuvante no tratamento de várias doenças, como, será o caso da psoríase (Lipp; Nogueira & Nery 1991; Dias, 1998); retocolite ulcerativa inespecífica (Brasio, 2000) e hipertensão arterial essencial (Lipp & Anderson 2000; Lipp, 2001).

Recentemente, Novaes Malagris (2004), pesquisando a relação entre estresse e hipertensão, verificou que ao introduzir o fator estresse no seu estudo produziu uma redução no transporte de L-arginina por meio dos sistemas  $y^+$  e  $y^+L$  em pacientes hipertensas estressadas, em comparação com normotensas estressadas. Estes resultados sugerem que a associação do estresse com a hipertensão afeta mecanismos celulares e abre novos rumos para os estudos do estresse emocional.

Os efeitos do TCS nas manifestações clínicas do estresse e das doenças no contexto nas quais foi testado já eram encorajadores, mas o estudo de Novaes Malagris (2004) deu uma nova dimensão a essa área de pesquisa. No âmbito da sua tese de doutoramento verificou-se que, quando o TCS foi testado em pacientes hipertensas estressadas ocorreu uma redução do estresse em 71,4% da amostra, e que essa redução restaurou os níveis de transporte de L-arginina por meio do sistema  $y^+$  a níveis observados em pacientes hipertensas não-stressadas. Assim, o estudo mostrou que o transporte de L-arginina é alterado tanto pela hipertensão como pelo estresse: como a L-arginina é um aminoácido precursor do óxido nítrico, é possível que a redução do estresse aumente a produção do óxido nítrico, trazendo benefícios para o hipertenso graças aos seus efeitos vasodilatadores.

No entanto, o interesse pela área do estresse emocional não se restringe somente ao âmbito da pesquisa ou da clínica. Há um grande interesse na prevenção e em medidas educativas que possam contribuir para a existência de um ser humano menos estressado e,

consequentemente, uma sociedade mais ajustada e com melhor qualidade de vida. No Congresso Brasileiro de Estresse, realizado, em 2003, em São Paulo, onde foi fundada a Associação Brasileira de Stress (visando promover novos estudos na área) foi possível verificar que o estresse está a ser abordado atualmente de modo multidisciplinar, tanto na área da saúde, como nas áreas escolar, empresarial e comunitária.

### **3. PESQUISA SOBRE O ESTRESSE NO BRASIL**

Em 1936, por intermédio de Hans Selye (Lipp, 2003), o termo “stress” entrou para a literatura médica com o sentido que conhecemos hoje. Desde então, muitos estudos têm sido realizados e, atualmente, fala-se muito em estresse no meio acadêmico-científico e nos meios de comunicação em massa

Segundo Lipp (2004, p. 212), “De modo geral, pode-se observar que as pesquisas sobre estresse, publicadas no Brasil, nos últimos vinte anos, estão focadas em levantamentos. Isso indica que os trabalhos apresentam um caráter de exploração sobre o assunto, denotando uma preocupação dos pesquisadores em conhecer melhor o tema para poder agir sobre ele”

Diversas áreas do conhecimento procuram pesquisar o estresse e identificar tratamentos para ele, de tal modo que se faz necessária uma metanálise, a fim de aglomerar o que vem sendo produzido.

De acordo com Lipp (2004), a investigação sobre estresse passou a receber um grande interesse, tanto por parte do público leigo, como dos cientistas brasileiros. Tal fenômeno é uma repetição do que ocorreu, há alguns anos, a nível internacional, quando se registrou um pico de publicações e pesquisas sobre estresse. Toda essa consciencialização, de leigos e de estudiosos, levou à necessidade de encontrar métodos de tratamento, rápidos e eficientes, para lidar com as consequências do estresse excessivo. Ao mesmo tempo, a literatura tem vindo a demonstrar que há a necessidade de validar estas novas descobertas, procurando, acima de tudo, encontrar metodologias e indicadores estatísticos que permitam qualificar os produtos criados (Witter, 1997, p. 2). Segundo o mesmo investigador, Witter (1989, pp. 29-37), no Brasil, a produção científica está relacionada com a atuação dos cursos de pós-graduação, quer pelo seu fazer científico, quer pelo seu papel na formação de professores e pesquisadores que irão atuar em outras entidades, universitárias ou não. Além disso, de acordo com Lucca (2000), a avaliação da produção científica impulsiona o desenvolvimento de uma ciência ou de uma área dessa ciência, em trabalho constante. A pesquisa ocupa um papel ímpar na geração de conhecimento

científico e tecnológico, fornecendo o substrato básico para o saber e o fazer, para o conhecimento e para a atuação do profissional (Witter, 1996, p. 04).

No Brasil, a pesquisa, no que se refere à problemática do estresse, está intimamente relacionada com a pós-graduação, quer pela produção em si (dissertações, teses, artigos, etc.), quer pela formação de recursos humanos para a pesquisa. A psicologia clínica está sub-representada nesse espaço, possivelmente em decorrência de variáveis como formação de pesquisadores, obtenção de número razoável de participantes, entre outras. Assim, o fortalecimento da profissão passa, necessariamente, pelo avanço e pela divulgação do conhecimento teórico e metodológico na área, bem como pela formação sólida de novos profissionais, tanto docentes, como pesquisadores (Coury, 2001, p. 48).

Evidencia-se a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas), instituição que tem vindo a promover diversos trabalhos a respeito do tema, no seu Laboratório de Estudo Psicofisiológico do Stress, (fundado em 1993), e no programa de pós-graduação em Psicologia, que conta com mais de 40 dissertações/teses sobre *stress*. A PUC – Campinas tem sobressaído na liderança e na excelência de estudos pioneiros sobre estresse, oferecendo a possibilidade de acesso a uma vasta produção científica.

## **CAPÍTULO II – SATISFAÇÃO E INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL**

### **1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE (IN)SATISFAÇÃO PROFISSIONAL**

Originariamente, na década de 30, o conceito de *satisfação profissional* foi abordado no âmbito da Psicologia Social e da Psicologia das Organizações. Trata-se de um conjunto de sentimentos, experienciados e manifestados por um profissional, em relação ao seu contexto de trabalho (Pedro & Peixoto, 2006; Cabral, Vala & Freire, 2000). Salienta-se o importante papel que a realização/concretização das expectativas assume na satisfação no trabalho.

Bastos (1995) defende que a satisfação no trabalho pode ser entendida como uma cognição, ainda que ornamentada de componentes afetivos, que aparece associada a aspectos como a auto-estima, envolvimento no trabalho e comprometimento organizacional. Já Gursel, Sunbul e San (2002) definem satisfação profissional como um estado emocional positivo resultante da situação profissional do sujeito e associado às características e tarefas específicas da profissão

No campo das Ciências da Educação, este conceito apresenta igualmente definições polissémicas. No que concerne especificamente à satisfação dos professores, Cordeiro-Alves (1994) define-a como um sentimento e forma de estar positivos dos docentes perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma. A relevância e o interesse acerca da satisfação profissional surgem pelo facto de a ela aparecerem associadas variáveis tão importantes como o bem-estar mental, motivação, envolvimento, desenvolvimento, empenho, sucesso e a realização profissional dos sujeitos.

As investigações que se têm desenvolvido em torno da satisfação profissional dos professores têm revelado uma gradual, significativa e preocupante redução da auto-estima docente. Estudos realizados por Fuller e Miskel (1972, cit, por Cordeiro-Alves, 1991) na década de 70 nos EUA, vieram demonstrar que aproximadamente 90% dos professores afirmavam estar “satisfeitos” ou mesmo “muito satisfeitos” com a profissão.

No início da década de 80, as investigações desenvolvidas revelam um acentuado decréscimo percentual, com pouco mais de 75% dos professores a afirmarem a sua satisfação na profissão (Ibidem). Estudos desenvolvidos por Gorton (1982) mostraram que 40% dos professores afirmavam que jamais voltariam a escolher o ensino como profissão e 10% planejavam abandonar a docência.

Já na década de 90, num estudo desenvolvido com professores ingleses, Chaplain (1995) constatou que apenas 37% da amostra responderam afirmativamente à questão: “Está satisfeito com o ensino enquanto profissão?”.

Numa fase oposta da moeda, aparecem os estudos relativos à insatisfação profissional, descontentamento e mal-estar docente, sendo estes substancialmente mais numerosos do que os focados na vertente da satisfação e dos fatores a ela associados.

O *mal-estar docente* é definido por Esteve (1992) como o conjunto de efeitos permanentes de caráter negativo, que vão afetando a personalidade dos professores, em virtude das condições psicossociais em que estes exercem a sua profissão. O mesmo autor alerta para as vastas consequências que o mal-estar docente pode ter junto dos professores, não apenas no que se refere à sua prática educativa, mas igualmente no que respeita à sua saúde. Fala-nos assim em alienação perante o ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, estresse, ansiedade permanente e auto-desvalorização. Por sua vez, Cordeiro-Alves (1994) acrescenta à lista o aumento dos pedidos de aposentação, solicitação de exercício da docência a meio tempo, abandono da profissão, doenças psicossomáticas, inibição do professor face ao trabalho e recurso a um estilo docente mais rígido e conservador. Ávila de Lima (1996, cit. por Jesus, 2005) refere ainda um anormal desejo de férias, auto-estima reduzida, neuroses relativas ou depressões que têm como objetivo conseguir abandonar temporariamente o ensino.

Trigo-Santos (1996) chama ainda a atenção para o fato de nos EUA, os professores que sofrem de problemas de desgaste tenderem a deixar a profissão, alertando para o fato de, em outros países, professores desmotivados permanecerem nas escolas a lecionar dia a dia, anos a fio, desgastados, desmotivados, desgastando e desmotivando quer alunos quer colegas de profissão. Como afirmam alguns investigadores, “o desgaste docente surge como um perigo para as próprias instituições escolares, no sentido em que é um fenómeno dotado de características epidêmicas que tende a acontecer por contágio”(Seidman & Zager, 1987, cit. por Jesus, 2005, p. 21).

Alguns indicadores profissionais e pessoais dos professores foram analisados à luz das oscilações verificadas na satisfação/insatisfação profissional, através de um dos seus indicadores: o absentismo (Ávila De Lima, 1996; Esteve, 1992; Jesus, 1999). Constatou-se que este ocorria com maior frequência junto dos professores do sexo masculino, com idades compreendidas entre 26 e os 35 anos, mais no ensino oficial do que no privado e com maior incidência nos 2º e 3º ciclos do ensino básico (Jesus, 2005).

Apesar dos estudos já desenvolvidos, em torno da problemática da satisfação profissional dos professores incidirem sobre a análise das variações, associadas ao nível de

ensino, poucas são as investigações que se detiveram a analisar a existência de diferenças da satisfação profissional dos professores, dentro dos mesmos níveis de ensino, tendo em atenção a disciplina lecionada ( Pedro & Peixoto, 2006). De entre estes autores, destacamos os trabalhos desenvolvidos por Mandra (1984) e Cruz (1988) , que detetaram, na análise da relação existente entre a satisfação profissional docente e a disciplina lecionada, entre professores de “ciências” e professores de “letras”, que estes últimos eram os mais atingidos pelas insastifação profissional. Em oposição, aparecem as investigações desenvolvidas por Cordeiro-Alves (1994) e Ooms (1992), nas quais se verificou que, relativamente às áreas disciplinares eram os professores da área das ciências exactas e naturais os que apresentavam uma maior insatisfação profissional, em comparação aos professores das “Áreas de Letras” e “Área Profissionalizante” (cit. por Jesus, 2005, p. 29).

Um outro indicador que tem vindo a ser estudado, no âmbito da satisfação profissional docente, diz respeito à etapa ou momento da carreira vivenciado pelo professor. Estes estudos têm por base as teorias de Huberman (1992) sobre o modelo evolutivo e cíclico sobre como se desenrola o percurso profissional destes. Partindo de uma perspectiva clássica e assentando na literatura já consagrada na temática em causa, Huberman (1992) delimita uma série de sequências ou ciclos, os quais são atravessados de forma individualmente adaptada por todos os docentes, apresentando assim um conjunto de sete diferentes momentos ou etapas:

1. Entrada na carreira;
2. Fase de Estabilização;
3. Fase de Diversificação;
4. Fase de “Põe-se em questão”;
5. Fase de Serenidade e Distanciamento Afetivo;
6. Fase do Conservantismo e Lamentações;
7. Fase de Desinvestimento.

Alguns estudos que concluíram sobre a existência de correlações entre essas etapas e a satisfação profissional dos professores. No entanto encontram-se divergências de estudo para estudo. Para autores como Lopes (2001) Malta (1999) e Alves (1994) a satisfação profissional tende a ser mais elevada junto dos professores mais velhos e mais experientes. Já para Gursel, Sunbul e Sari (2002) e Scoot, Cox e Dinhan (1999), a satisfação profissional progride de forma inversa aos anos de carreira, sendo os professores mais velhos quem evidencia menor satisfação no trabalho. Se as contradições já se apresentavam acesas, os resultados encontrados nas investigações levadas a cabo por Teodoro (1994), Cordeiro-Alves (1994) e Chaplain (1995) vêm aumentar ainda mais as



indefinições. Estes autores constataram que era junto dos professores situados a meio da carreira que se verificavam maiores sintomas de desmotivação e tensão profissional, sendo simultaneamente os professores mais novos e os professores mais velhos os que revelavam maiores índices de satisfação no trabalho.

Relativamente aos quadros teóricos explicativos dos fatores e mecanismos subjacentes à satisfação profissional dos sujeitos, parece ser importante referir que as teorias que se têm mobilizado aparecem, na verdade, como referenciais à motivação humana, sendo que apenas a Teoria dos Fatores de Herzberg surgiu em total contradição com a tradicional Teoria Unifatorial da Satisfação, segundo a qual um qualquer fator poderia ser simultaneamente fonte de satisfação e de descontentamento profissional (Trigo-Santos, 1996). A sua teoria baseou-se num estudo desenvolvido em 1959, que apresenta como resultados diferentes, consoante os sujeitos se referiam a fatores de satisfação ou a fatores de insatisfação. Herzberg (1968, cit. por Herzberg, 1996) apresentou assim a Teoria dos Dois Fatores ou Teoria Dual, a qual postula que as pessoas possuem dois grupos de necessidades independentes:

- Necessidades motivadoras (*Motivator factors*), como sejam realização, reconhecimento, responsabilidade, trabalho em si, possibilidade de crescimento e desenvolvimento na carreira obedecem a uma dinâmica de crescimento que conduz à satisfação a longo prazo e à felicidade;
- Necessidades contextuais (*Hygiene factors*), como o salário, supervisão, políticas da empresa e de gestão, relações institucionais, condições de trabalho e a estabilidade/segurança que seguem a dinâmica do evitamento da dor, ao alívio a curto prazo da insatisfação e infelicidade; isto é, referem-se à ideia de que “*se não é satisfatório, então é insatisfatório*” não pode ser tida como verdadeira na análise dos comportamentos dos sujeitos em contexto laboral (Herzberg, 1996).

Concluindo, constatamos que tanto a satisfação como a insatisfação profissional docente, apresentam múltiplas componentes, entre as quais a pessoal, a afectiva, a cognitiva e a social. Trata-se de um conceito complexo e subjetivo, dependendo do contexto situacional.

## 2. AUTO-ESTIMA E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

A auto-estima de um sujeito diz respeito aos sentimentos valorativos que este constroi acerca de si próprio (Castelo-Branco & Pereira, 2001). A auto-estima pode ser considerada a componente avaliativa do auto-conceito, pois diz respeito ao modo como cada um se avalia ou sente em relação a si próprio (Ferreira, Santos & Vieira, 1996). De acordo com Battle (1981, cit. por Ferreira, Santos & Vieira, 1996,) a auto-estima pode ser definida como a “percepção que o indivíduo possui do seu valor próprio” (p. 491), percepção essa que evolui gradualmente e se vai tornando mais diferenciada à medida que o indivíduo se desenvolve e interage com outros significativos. De igual modo, Harter (1999) refere-se à auto-estima como um construto dotado de caráter avaliativo, descritivo e susceptível de desenvolvimento.

Adotando uma perspectiva psicossocial, Cooley (1992, cit. por Harter, 1993) refere que a auto-estima apresenta uma natureza social. Simbolicamente o autor apresenta a construção do *self* como um espelho informativo, cujas percepções e opiniões vão estruturando e ajustando a noção que o sujeito tem de si, o *self*. A auto-estima será tanto mais alta, quanto maior consideração os outros tiverem e manifestarem sobre um determinado indivíduo.

James (1989, cit. por Harter, 1993) refere-se, por isso, à auto-estima como o somatório dos êxitos conseguidos pelo sujeito, tendo em conta as suas aspirações. Desta forma, indivíduos com elevada auto-estima são os que experienciam sentimentos de sucesso. Do mesmo modo, sentimentos de incompetência surgem associados a domínios não considerados importantes para o sujeito.

No que diz respeito às consequências da auto-estima, Campbell e Lavelle (1993) chamam a atenção para os efeitos negativos que uma baixa auto-estima tem no funcionamento social do sujeito. Na verdade, os sujeitos com baixa auto-estima mostram-se mais dependentes, reagindo ao ambiente social. Não é, portanto, de admirar que indivíduos com baixa auto-estima evitem situações de fracasso e de rejeição, esquivando-se à exposição e ao confronto.

No cotidiano do professor, Jesus (1995) sublinha que alguns docentes ficam inibidos perante certas tarefas, pelo medo de fracassarem, revelando níveis elevados de ansiedade. De igual modo, Castelo-Branco e Pereira (2001) apresentam a auto-estima como um indicador de ajustamento pessoal, do desempenho do ensino-aprendizagem e no bem-estar em geral. No seu estudo, com educadores de infância e professores, puderam constatar que a motivação dos professores é maior naqueles que têm mais auto-estima e satisfação profissional. De forma similar, Smilansky (1984) e Chaplain (1995) chegaram à

conclusão que a satisfação profissional se relaciona com a auto-estima, auto-eficácia e satisfação em geral.

Concluindo, os estudos citados concordam na relação entre auto-estima e satisfação profissional, num claro indicador do caminho a seguir, no sentido da motivação dos professores, em contexto sala de aula e comunidade educativa.

### **3. DILEMAS DA PROFISSÃO: FUGIR, ABANDONAR OU PERSISTIR**

O mal-estar docente é uma expressão que sintetiza todo o desencanto e frustração com o cotidiano docente, agravado recentemente pela conjuntura social e económica deste início de século. Atualmente, vive-se uma crise da profissão docente, tendo por causas a massificação do sistema educacional, precariedade da profissão, pouca valorização da profissão. Em resultado, tem-se vindo a assistir a um número crescente de professores que apresentam doenças físicas e do foro psicológico.

Como consequência, os professores manifestam diferentes comportamentos, para resolverem os dilemas da profissão. Há docentes que abandonam a profissão, pedindo períodos de licença curta ou prolongada, ou mesmo iniciam nova carreira, devido ao desencanto e ao mal-estar profissional (Lapo & Bueno, 2003)

Para fugirem das tensões e insatisfações, distanciam-se emocional e fisicamente do trabalho, rompendo os vínculos estabelecidos com a escola. Os afastamentos, as faltas e as licenças funcionam, frequentemente, como um meio de fuga dos problemas, podendo evidenciar o seu propósito de abandonarem uma atividade profissional, na qual se sentem desvalorizados, estressados e enfraquecidos: “Tais mecanismos, que se caracterizam por um distanciamento físico ou psicológico do trabalho e indicam o enfraquecimento e até mesmo a ruptura de alguns vínculos, são nomeados como abandonos temporários e abandonos especiais” (Lapo & Bueno, 2003, pp. 69-80).

Em acréscimo, existem profissionais da docência que iniciam uma carreira com elevada motivação e comprometimento, vivendo uma profunda desilusão, e mesmo uma crise de identidade, quando percebem que os seus esforços não são nem compreendidos nem reconhecidos. Para se defenderem do cansaço, dos problemas e da insatisfação profissional, protegem-se afastando-se do trabalho e do vínculo afetivo com os alunos, a fim de fugirem ao conflito e ao estresse.

Esteve (1999) explica bem esse processo:

Se a implicação é cortada, corta-se a raiz das possíveis fontes de tensão. Em troca disso, despersonaliza-se o magistério, e as relações com os alunos tornam-se superficiais, mas o professor se defende da tensão com essa mesma renúncia. A atuação na sala de aula torna-se mais rígida, o professor procura não envolver o que pensa ou que sente, reduzindo sua explicação ao âmbito dos conteúdos, sem buscar relações com o que seus alunos vivem. Reduz-lhes e impõe limites ao uso da palavra para que suas perguntas não o atinjam (Esteve, 1999, p. 61).

Face às dificuldades, esses professores, embarcam num processo de erosão e de negação, contrapondo o excesso de trabalho. Esta aparente contradição configura o síndrome de *burnout*, que atinge os profissionais motivados, que reagem ao estresse trabalhando em excesso, até ao limite.

No dizer de Codo (2002), o *burnout* tem como consequências a exaustão e a dor emocional, próprias de quem se vê entre o dever de fazer um bom trabalho e o sentimento de que não superará os constrangimentos encontrados, dado que já não pode dar mais de si mesmo. Segue-se uma atitude de endurecimento emocional e afetivo, que leva a sentimentos e atitudes negativos, bem como à relativização dos relacionamentos interpessoais, ao não envolvimento pessoal com o trabalho, implicando o esgotamento da energia e dos recursos emocionais. De acordo com Esteve (1999), entre as manifestações da síndrome de *burnout* encontram-se os pedidos de transferência, como forma de evitar as situações de conflitos; o desejo de abandonar a docência; as faltas repetidas; o esgotamento físico; a ansiedade; a insegurança e a incapacidade de controlar a situação de aula e solucionar problemas, bem como a sensação permanente de estresse.

Ao desejo assumido ou não de abandono, ao estresse e ao *burnout*, somam-se o sentimento de saudosismo em relação à docência no passado e o ceticismo em relação ao futuro comprometendo as aspirações de profissionalidade e autonomia.

A nível mundial, por exemplo na Inglaterra e nos Estados Unidos, o estresse dos professores tem sido tema de debate e estudos de Reinhold (1996), Maracco (1982), Borg (1992), Okebukola e Jibede (1992) que sublinham que os professores dos níveis primários e secundários ingleses e norte-americanos estão sob pressão de eventos geradores do estresse, como a indisciplina dos alunos, insegurança financeira e relacionamento com os colegas. Também no Brasil, os estudos de Lipp (2002) confirmam que a docência envolve estresse e que este é um problema grave, que precisa ser compreendido para ser prevenido e minimizado.

## **CAPÍTULO III –DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PROFISSIONAL DOCENTE**

### **1. CIÊNCIA E COMPORTAMENTO HUMANO**

A obra de Skinner, *Ciência e Comportamento Humano*, publicada em 1953, é essencial para a apreensão das concepções de ciência e comportamento humano.

Logo nas primeiras páginas do livro, o autor dá relevo à necessidade de o conhecimento ser útil e ter significado prático, pondo a ciência ao serviço dos problemas humanos (Skinner, 1953/1970). Esta ideia serve para realçar a importância da ciência para a sociedade, através da produção e acumulação de informação, em áreas como a Física, Química e Biologia, tendo em conta diferentes objetos e finalidades. “Essas acumulações não são a ciência mesma, mas os produtos da ciência” (Skinner, 1970, p. 15).

Ao tratar do estudo científico do comportamento humano, Skinner começa por enfatizar a extrema complexidade desse objeto de estudo, ressaltando que essa é uma das objeções levantadas em relação a uma ciência do comportamento. O investigador não considera válida essa argumentação porque (Skinner, 1970, p. 20):

- 1) “da complexidade não se segue a autodeterminação;
- 2) nada se pode afirmar sobre os limites das investigações desse objeto, até que tenhamos tentado, e, mais importante;
- 3) pode-se simplificar as condições em laboratório ou através de análises estatísticas”.

Desta forma, o autor conferiu importância às técnicas experimentais e matemáticas para o estudo do comportamento, estabelecendo relações quantitativas entre as variáveis em estudo, obtidas após um adequado controlo das condições experimentais. Assim sendo, no estudo das variáveis que controlam o modo como os organismos se comportam “qualquer condição ou evento que tenha algum efeito observável sobre o comportamento deve ser considerada” (Skinner, 1970, p. 21).

Quanto às variáveis ou condições internas, é uma questão fundamental e recorrente na obra de Skinner. Para o autor (*Ibidem*), a relação do organismo com o ambiente deverá ser entendida como uma causalidade tripartida:

- 1) uma operação externa ou organismo (por exemplo: privação de água);
- 2) uma condição interna (por exemplo: sede fisiológica ou psicológica)
- 3) uma resposta (por exemplo: beber água).

Assim, teoricamente, poderíamos prever o terceiro elo a partir do segundo. Lidar com as condições internas do organismo, prévias ao comportamento, seria preferível para previsão e controle, por ser uma variável temporalmente próxima. O problema reside em obter dados independentes e confiáveis. Daí que, em geral, infere-se o segundo elo através do primeiro ou do terceiro.

No entanto, considera que “ainda teríamos de lidar diretamente com aquelas enormes áreas do comportamento humano controladas através da manipulação do primeiro elo”, ou seja, uma operação externa do organismo (Skinner, 1970, p. 28). A sua conclusão é que “A objeção aos estados interiores não é a de que eles não existem, mas a de que não são relevantes para uma análise funcional” (Ibidem). Por outras palavras, o segundo elo dessa cadeia pode esclarecer a relação entre os outros dois elos –útil para a previsão e o controle – mas não podem alterar essa relação.

Em suma, em Ciência e Comportamento Humano, delimita-se uma concepção mais completa de ciência que apresenta diversas continuidades . O que aparece de novo em 1953 é a afirmação clara da ciência como meio privilegiado de intervenção na realidade e de resolução de problemas sociais.

Assim sendo, torna-se importante **o conceito de comportamento operante**, amplamente utilizado, destacando a importância do comportamento social para as ações humanas, individuais e em grupo, tendo em conta a determinação ambiental, contextos culturais e o comportamento verbal, nunca ignorando a complexidade do seu objeto de estudo.

Tais mudanças no modo de encarar a ação humana – expansão do objeto de estudo pertinente a uma ciência do comportamento e ampliação de suas determinações – podem ser entendidas como resultado da influência crescente da Biologia sobre o pensamento de Skinner. Para Micheletto (2001, p. 38):

“Esse novo significado ao fazer se vincula às influências das ciências biológicas, especificamente a teoria da evolução por seleção natural, que trazem para o comportamento um novo conjunto de pressupostos. As referências aos supostos da teoria da evolução por seleção natural começam a aparecer a partir da distinção entre reflexos respondentes e operantes. A vinculação com a seleção natural vai ficando cada vez mais explícita e abrangente. Se, de início, Skinner busca na seleção natural os princípios que orientam sua concepção de objeto, gradualmente, esses princípios se estendem à sua própria noção de causalidade”.

Seriam, pelo menos, quatro as características das espécies propostas por Charles Darwin, adotadas posteriormente na noção skinneriana de comportamento (Micheletto, 2001). Para Darwin, a evolução das espécies implicava:

- 1) mutabilidade, ou seja, como produtos momentâneos de um constante processo de transformação;
- 2) variabilidade interna, como condição essencial para a evolução através da seleção (sobrevivência) de variedades mais bem adaptadas ao ambiente;
- 3) concretização da seleção a partir da utilidade e da eficiência de uma variação em relação a um dado ambiente;
- 4) integração dos organismos, que não podem ser entendidos isoladamente, fora do ambiente em que vivem, pois aí estão incluídas relações com outros membros da espécie e com outras espécies distintas.

Partindo destes pressupostos, Skinner desenvolveu a sua **conceção de comportamento**, considerado como um objeto que está:

- 1) em constante transformação;
- 2) em constante variação (cada instância de comportamento, cada resposta particular, é única, não é igual a nenhuma outra);
- 3) com unidades selecionadas por grau de eficiência em lidar com o mundo;
- 4) em referência ao ambiente em que ocorre (genético, físico e social).

A influência das ciências biológicas também se estende à noção de causalidade adotada por Skinner, após a apresentação do conceito de operante (Micheletto, 2001). De facto, verificamos que a adoção da ideia de seleção de Darwin foi afastando Skinner cada vez mais da causalidade mecanicista do comportamento, devido a seleção ser uma forma de causalidade muito menos visível do que a da Física do século XIX (e muito mais complexa), (Micheletto, 2001). Esta noção de causalidade foi estendida a três níveis de determinação do comportamento (filogénese, ontogénese e cultura), em termos seletivos (Tourinho, 2003).

Assim sendo, podemos concluir que, desde o início de sua obra, Skinner considera concepções críticas ao mecanicismo, o que o leva a abandonar desde cedo a necessidade de se referir a mecanismos físicos para dar conta da relação entre as operações do ambiente e a ação humana, dirigindo as suas críticas a referências do sistema nervoso (real ou hipotético).

Desde o início da sua obra, além de adotar os princípios da análise funcional e do operacionalismo, o autor considera muito importante a associação com a realidade,

adotando o conceito de externalismo. Para ele, as variáveis que deveriam ser consideradas nas relações, envolvidas na ação humana, seriam externas ao organismo em estudo, relativas a seu ambiente, variáveis essas que também deveriam ser possíveis pela descrição usual das ciências naturais.

Skinner passa a investigar o comportamento operante, o comportamento verbal e social e mesmo práticas culturais mais amplas, baseando-se numa perspectiva seletiva e multideterminada do ser humano. Dada a extrema complexidade do comportamento humano, a ciência de acordo com Skinner, deve utilizar algumas “ferramentas” que possam facilitar o contato com esse objeto, sendo elas:

- uma busca pelo *controle e simplificação* das condições envolvidas (que poderia ser entendida como uma preferência pela experimentação);
- uma busca por descrições quantitativas das relações funcionais, especialmente em termos de frequência e probabilidade;
- atitudes de honestidade intelectual e cautela no estabelecimento de conclusões;
- a adoção de previsão e do controle como critérios últimos de validação do conhecimento.

Um último ponto da proposta de Skinner (Ibidem) parece estritamente relacionado com um dos dilemas mais prementes de nossos dias: o da *ética da investigação e da prática científica*. Skinner sempre justificou (e lutou) por uma ciência do comportamento com base na crença de que ela poderia ajudar na resolução da maioria dos grandes problemas com que nossa cultura convive. Para ele, o sentido último do empreendimento de uma análise do comportamento não era teórico, mas prático: o objetivo final dessa ciência seria o de promover a sobrevivência da cultura (Dittrick, 2004).

## **2. PAPÉIS SOCIAIS E FUNÇÕES DOCENTES**

A importância de uma análise do comportamento do professor entre pares e com as crianças, leva-nos ao assunto dos papéis e dos modelos.

Segundo os estudos sociológicos, o conceito de papel agrega outros conceitos, como status, padrão de comportamento e padrão de expectativas sociais (Hoyle, 1969, cit. por Lima, 1996, p. 49).

O conceito de papel apresenta duas utilidades complementares. Por um lado, a compreensão das expectativas, resultantes das relações interpessoais e, por outro, a compreensão de funções profissionais, como no caso dos professores (Idem).



As pessoas podem atuar segundo modelos desejáveis ou indesejáveis. Professores atentos, trabalhadores e perceptivos, constituem bons modelos. Por exemplo, a maioria das crianças no Ensino Fundamental, tem por ideal profissional ser professor, dado que é influenciada pelos exemplos específicos a que é exposta. Bons professores darão bons exemplos e oferecerão às crianças modelos que as deixarão com uma visão positiva de professores e de todo o conceito da educação, enquanto professores insatisfatórios farão o oposto (Alarcão, 2009). Os professores nem sempre têm consciência da influência que exercem, proporcionando às crianças um exemplo do tipo de adulto em que elas se podem tornar um dia, exemplo esse que não pára na relação professor-aluno e que perdura.

Por isso, é muito importante o modo como os professores se relacionam entre si na escola, como se relacionam com os pais em reuniões e em eventos sociais, como reagem ao diretor e às regras da escola, como se comportam em relação ao sexo oposto e como reagem aos triunfos e desastres, contratempos e frustrações, perdas e ganhos (Vieira & Moreira, 2011). Se as crianças olharem para o professor e virem nele o exemplo a seguir, tal funcionará como uma aprendizagem de comportamentos e valores.

Na função docente há uma série de subpapéis. Num desses subpapéis os professores são académicos encarregados de auxiliar o aprendizado formal. Em outro, administradores, às vezes, com um grande departamento ou grupo docente para dirigir. Podem assumir o papel de conselheiros, responsáveis pela orientação das crianças, ou de líderes de atividades extracurriculares, organizando agremiações escolares ou equipas desportivas (em que as crianças participam voluntariamente). Passam por ser representantes da autoridade da escola, com funções disciplinares específicas para exercer (por exemplo, como responsáveis pelo primeiro ou pelo segundo grau).

Esta diversidade de papéis leva, não apenas a uma sobrecarga de trabalho, mas igualmente ao conflito entre o exercício de diversas funções e, por inerência, a conflitos pessoais e inter-pessoais, como explicitado a seguir.

## **2.1 Papéis e modelos na docencia**

Não é surpresa que, os papéis exercidos na docencia possam entrar em conflito, sobretudo os papéis de orientação/ acompanhamento entre supervisor e supervisionado. O conflito pode surgir devido a exigências da direção de um departamento muito movimentado afastam o professor da sala de aula (papel administrativo), interferindo com a preparação e avaliação do trabalho escolar (professor em classe). Os próprios compromissos familiares (papel de pai/mãe) impedem o professor de participar de uma importante viagem da escola

(as conhecidas reuniões de capacitações) ou de permanecer na escola depois do horário de aulas para organizar uma das agremiações escolares (papel extracurricular).

Os conflitos, surgidos nas escolas do Brasil, decorrem sobretudo da falta de preparação, insegurança, excesso de trabalho e sobreposição de funções, pelos conflitos que originam, a maioria centrados na sala de aula (Pigatto, 2010).

Com alguma frequência, cada um desses conflitos de papéis só pode ser resolvido pesando cuidadosamente as concorrentes exigências de tempo, energia e deveres. Muitas vezes, o resultado é insatisfatório, ou o abandono de um ou outro papel em detrimento de todos os envolvidos.

Recorrentemente, situações problemáticas não resolvidas originam insatisfação profissional e insatisfação docente. As causas decorrem de mudanças culturais, políticas, economico-sociais, que têm influência na vida da comunidade educativa. Segundo Ramos (2003) não é fácil diagnosticar e resolver o mal-estar docente, uma vez que se trata de uma síndrome, cujos factores são de difíceis de definir e generalizar, atendendo aos condicionalismos do comportamento operativo (Skinner, 1970).

Por isso, para um indivíduo com um papel multifacetado, como o do professor, não há uma forma de contornar o problema. O essencial é que este (e, de preferência, também o diretor) reconheça sua existência e entenda que isso pode ser uma fonte importante de estresse. O único modo de o minimizar é ser realista em suas expectativas que evitem excesso de culpa e auto acusação.

É preciso atender à influência que os conflitos experienciados pelos professores exercem na sala de aula (Freire & Horton, 2003). Consequentemente, além do conflito de papéis no plano pessoal e profissional, é importante que os professores estejam cientes de como os seus papéis podem causar conflitos nas percepções das crianças. Num determinado papel, eles podem ser amistosos e informais; em outro, ríspidos e distantes; podem ser solidários e compreensivos; e no outro, arbitrários e indiferentes. Por vezes, uma criança pode querer consultá-los num dos seus papéis, enquanto eles permanecem firmemente fixados em outro bem diferente. Embora os professores não possam evitar esses papéis variados, o importante é que mantenham a coerência em todos eles. Assim, a sua preocupação com as crianças revelar-se-á, quer eles estejam no papel de professor, de conselheiro ou de autoridade, fazendo com que as crianças apreciem a equidade do professor e vejam que as qualidades humanas não são superficialidades.

No que se refere especificamente à docência, não é apenas o que os professores dizem às crianças que importa, mas o modo como se comportam em relação a elas. Uma aula formal sobre educação, por exemplo, provavelmente será perdida se, no final, o professor for visto a agir com extrema falta de cortesia com alguém da classe (ou com um

colega). Com efeito, pesquisas mostram que se houver um conflito entre o que os adultos *dizem* e o que eles *fazem* crianças pequenas imitarão as ações e não as palavras (Grussec & Arnasan, 1982). Usando o termo técnico dizemos, portanto, que os professores devem *modelar* para as crianças o tipo de comportamento que se pretende que elas adquiram.

Bandura (1986), afirma que tendemos a subestimar a importância dos modelos, em particular no que se refere à aprendizagem de habilidades sociais. Assim, embora concorde que o reforço é importante em muitos atos de aprendizagem, o autor não o considera sempre essencial. Segundo ele, a criança tem a propensão inata de imitar o comportamento dos outros, em particular dos que desfrutam de prestígio ou *status*. Tal imitação é, muitas vezes, inconsciente, no sentido de que a criança não se está a propor deliberadamente a copiar. Quando a imitação ocorre em ampla escala e se relaciona de forma específica com um dos papéis da criança na vida (p. ex., a “masculinidade” ou “feminilidade”) o indício torna-se um modelo, sendo que os modelos das crianças vão desde os pais aos professores.

O professor transmite, portanto, às crianças lições sobre como se relacionar adequadamente com os outros. Essa transmissão ocorre não só quando ensinamos as crianças a demonstrar compreensão e respeito pelos colegas e adultos, mas também a nível pessoal quando as incentivamos a participar mais, a expressar o que pensam e a dar a si mesmas seu verdadeiro valor social. Tal ensino poderá ocorrer como parte de uma aula formal, mas acontece com mais frequência como parte do contato quotidiano entre o professor e a criança.

## **2.2 Relações e atitudes sociais entre professor e aluno**

O comportamento social não significa apenas os intercâmbios formais entre o professor e a classe e os intercâmbios entre as crianças durante as atividades de grupo. Professor e classe em conjunto formam uma unidade social distinta e nessa unidade, existe uma corrente complexa e fluida de relações e atitudes sociais que moldam as respostas individuais e grupais de maneiras subtis. Algumas crianças aparecem como líderes e definidores de tendências, outras como seguidores ou como membros isolados. Há crianças que formam amizades estreitas, enquanto outras formam subgrupos maiores, nos quais a participação é baseada em regras tácitas de comportamento ou em *status* socioeconómico. A classe pode desenvolver uma espécie de hierarquia social, com um líder e grupos de alunos menosprezados ou ridicularizados. Haverá rivalidades e pequenas rixas, por vezes provocação e talvez intimidação, ou então atitudes de cooperação e ajuda

mútua, que se podem apresentar com um sentido de propósito comum, fragmentação social ou movimento em direção à anarquia.

As teorias de Bandura (1986) são conhecidas como teorias da aprendizagem social, porque comprovam que o contato social por si produz aprendizagem, quaisquer que sejam as categorias de habilidades envolvidas. A demonstração de Bandura que a expressão de emoções parece ser bastante influenciada por este contato social é de particular relevância para os nossos objetivos de estudo, uma vez que tal expressão está estreitamente ligada a conceitos como habilidade e aceitabilidade social. Para provar o seu conceito, Bandura num estudo sobre a agressão, demonstrou que crianças que presenciavam agressão em adultos apresentavam uma probabilidade muito maior de, posteriormente, agir com agressividade. Isso talvez aconteça não por ver a agressão em outros, mas porque ver adultos comportando-se de forma agressiva. O mesmo parece ocorrer em crianças severamente castigadas pelos pais, que mais tarde exibem comportamentos agressivos superiores aos da média (Teixeira, 2005, pp. 11-26). Tais resultados parecem evidenciar que existe uma ligação entre assistir ou sofrer violência e comportar-se com violência. Contudo, também parece ser claro que aquelas crianças que apresentam um sistema de valores bem desenvolvidos, aprendido através dos pais e professores, resistem mais às pressões para adotar novos modelos que pareçam contradizer esse sistema.

Boa parte do ensino e da aprendizagem realiza-se através da interação social que o professor estabelece na sala de aula, quer com os seus alunos individualmente, quer com estes enquanto grupo de trabalho, assim como os alunos interagem entre si. Serão estas relações de interação social que moldam o comportamento social em sala de aula, mas também o comportamento que estes irão exibir com outras pessoas, pessoas estas que também se podem apresentar como modelos de aprendizagem social. Neste sentido, quanto mais os professores compreenderem a importância do comportamento social, mais se tornarão capazes de proporcionar ambientes de aprendizagem ideais para os seus alunos.

## **CAPÍTULO IV – SUPERVISÃO E CONTEXTO SOCIO-PROFISSIONAL DOCENTE**

### **1. SUPERVISÃO E CONTEXTO PROFISSIONAL**

No século XX, o conceito de supervisão encontrava-se muito limitado à supervisão pedagógica inicial, que consistia na formação e orientação de um novo professor, tendo por agente um supervisor. Após um período de estágio, variável consoante as instituições de formação, o professor era integrado na carreira docente, concluindo, desta forma, a sua preparação para a profissão docente. A partir desse momento, o professor trabalhava de forma autónoma, sem qualquer supervisão, entendendo-se que a sua formação estava concluída (Vieira & Moreira, 2011).

Porém, no século XXI, a nova conceção do papel da Escola, numa sociedade em mudança, esteve na base de uma maior responsabilização e, simultaneamente, de uma maior autonomia supervisiva da mesma. Em consequência de uma Escola mais interveniente, numa sociedade competitiva e tecnológica, as funções da supervisão foram progressivamente alargadas ao próprio desenvolvimento da Escola, impulsionando a necessidade de atualização e formação dos professores (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008). A supervisão deixa, então, de ser entendida como uma formação inicial e pontual, passando a ser encarada como um processo de formação e atualização de todos os professores, ao longo da vida, centrada na reflexão sobre as práticas e num contínuo aperfeiçoamento científico e pedagógico-didático.

**Quadro 1 – Comparação entre Supervisão pedagógica inicial e contínua**

<b>Supervisão inicial</b>	<b>Supervisão contínua</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Intervenção pontual, de produto</li><li>➤ Centrada no professor - estagiário</li><li>➤ A finalidade é formar e iniciar</li><li>➤ Privilegia a imitação de modelos de ensino-aprendizagem</li><li>➤ Potencia a heterorregulação unilateral do supervisor</li><li>➤ Tem por finalidade capacitar o novo professor para a docência através do domínio de competência e capacidades</li><li>➤ Coincide com o período de duração do estágio do novo professor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Intervenção processual</li><li>➤ Centrada em todos os professores</li><li>➤ A finalidade é formar e atualizar</li><li>➤ Privilegia a reflexão sobre modelos de ensino-aprendizagem</li><li>➤ Potencia a auto e heterorregulação do professor e do supervisor, em conjunto</li><li>➤ Tem por finalidade o desenvolvimento profissional docente e a qualidade do ensino-aprendizagem</li><li>➤ Acompanha a carreira docente, ao longo da vida</li></ul>

Desta forma, o principal desafio, que hoje se coloca à supervisão, é o de ampliação do seu campo, abarcando não apenas o desenvolvimento profissional do professor, mas igualmente o da própria escola, como um todo, tendo em conta as interações ecológicas existentes na comunidade educativa (Alarcão & Roldão, 2008). Neste entendimento, Alarcão (2002, p. 231) refere que “o objecto da supervisão determina-o como a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas”.

Assim, atualmente, a supervisão pedagógica constitui um meio de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, envolvendo a formação inicial e a formação contínua (Alarcão & Roldão, 2008; Vieira & Moreira, 2011). Abrange, em

consequência, professores e alunos, a vida da instituição e a própria educação, tendo como objetivo a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem dos alunos e ancorando em processos de investigação-ação, antes, durante e após as práticas (Coimbra, Marques & Martins, 2012). Os investigadores Pawlas e Oliva (2007) afirmam que a supervisão possibilita uma maior qualidade das aprendizagens e, simultaneamente, potencia o desenvolvimento profissional dos professores, se ancorada na reflexividade e na autorregulação.

Nesta perspetiva, o supervisor deverá conhecer a escola, enquanto comunidade, os seus projetos e as suas perspetivas presentes e futuras. Não pode ser um mero inspetor, mas alguém que centra a sua orientação no aperfeiçoamento das práticas e no desenvolvimento profissional docente, tanto individual como coletivo, incluindo a formação de novos professores e a formação contínua de todos os docentes. O supervisor funciona, então, como um orientador, incentivando, em trabalho cooperativo, a formação e o crescimento profissional (Alarcão, 2009; Pawlas & Oliva, 2007).

Por isso, é necessário repensar a escola enquanto comunidade educativa, com uma identidade própria, situando a supervisão e o supervisor no enquadramento do cotidiano docente. De facto, é em contexto de sala de aula que se desenvolve a maior parte das atividades de ensino-aprendizagem, sendo o local onde se levantam muitos dos problemas, que os professores enfrentam no seu dia-a-dia, alguns dos quais geradores de estresse profissional (Nolan & Hoover, 2004).

A supervisão, pelo trabalho conjunto desenvolvido entre professores, bem como pela continuidade de uma atualização científico-pedagógica focalizada, poderá contribuir para um melhor relacionamento interpessoal entre docentes e para mais satisfação profissional. Ou seja, o trabalho supervisivo, desenvolvido na escola, potencia não apenas mais qualidade do processo de ensino-aprendizagem, como melhora igualmente a qualidade de vida dos agentes educativos, diminuindo a insegurança e a ansiedade de muitos professores, face às situações-problema com que se deparam diariamente.

## **2. SUPERVISÃO, DOCÊNCIA E ESTRESSE**

Para a maioria das pessoas, o trabalho constitui uma fonte de garantia de subsistência e de posição social, pois a identificação e o reconhecimento, de cada um, tem a ver com a sua categoria profissional. No entanto, configura também um quadro propício ao aparecimento de desgaste físico e emocional, com conseqüente estresse e exaustão emocional. Em relação à docência, apresentamos alguns fatores de estresse (Arends, 2007; Roldão, 2009), inerentes ao ofício do professor:

1. Jornadas de trabalho longas, iniciando-se muito cedo e estendendo-se até à noite, com trabalho de revisão de textos concretizados pelos alunos;
2. Poucas e raras pausas de descanso, muitas vezes em lugares desconfortáveis, barulhentos e sem privacidade;
3. Ritmo de trabalho intenso, com turmas com demasiados alunos, a exigirem plena atenção do professor durante toda a aula;
4. Exigência de altos níveis de atenção e concentração, para a realização das tarefas pedagógicas;
5. Utilização de novas tecnologias, quando não dominadas pelo docente, o que obriga a preparação prévia cuidadosa e atualização constante, com frequência de cursos de formação;
6. Pressão para o sucesso dos alunos, quer dos próprios, quer dos encarregados de educação, quer devido às metas estabelecidas pela direção da escola ou do próprio ministério da educação;
7. Planificação contínua de estratégias e atividades que colmatem as dificuldades dos alunos, desde trabalhos escritos, leituras de livros com resumos, provas e outras atividades;
8. Sacrifício continuado de horários de descanso e de lazer, ao lado da família, dedicando o final do dia e fins de semana à correção de trabalhos e provas, e ainda à planificação de sequência didáticas;
9. Trabalho ininterrupto, realizado não apenas dentro das salas de aula, mas também nos intervalos, observando e acompanhando alunos;
10. Disponibilidade constante para alunos e pais, tanto nos intervalos, como fora das horas de trabalho, para responder a dúvidas sobre as matérias ou para ouvir e/ou solucionar conflitos de ordem pessoal.



Quanto ao trabalho colaborativo, desenvolvido em comunidade educativa, numa perspetiva supervisiva, apresentamos, igualmente, algumas condições e fatores de estresse (Alarcão, 2002; Vieira & Moreira, 2011):

1. Falta de colaboração entre pares, com os professores a privilegiarem o trabalho individual, em vez de colaborativo;
2. Hostilidade de alguns professores em relação àqueles que se destacam nas simpatias dos alunos ou em relação à direção da escola;
3. Ambiente de competição negativa, que origina raiva e frustração;
4. Indiferença e exclusão entre pares, provocando frustração e isolamento, o que interfere desfavoravelmente no trabalho pedagógico e na saúde física e mental dos professores visados.

Dado que um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente no seu ofício, essa melhoria profissional consegue-se pelo conhecimento, experiência e reflexão (Alarcão, 2009; 2002). A melhoria da atividade docente passa, portanto, pela análise das práticas, em comparação com outras práticas, tendo por alicerce uma atualização científica e pedagógico-didática pertinente e constante (Arends, 2007).

A necessidade de formação configura, contudo, mais um fator de estresse, porquanto muitos docentes frequentam cursos de especialização, nomeadamente mestrados e doutoramentos, em horário pós-laboral, acrescentando mais horas e mais tarefas a um horário já muito sobrecarregado (Coimbra, Marques e Martins, 2012).

Há ainda a considerar que o estresse tende a aumentar consoante o número de tarefas supervisivas e respetivo grau de responsabilidade, o que acontece, normalmente, no desempenho de cargos de gestão na escola (Pawlas & Oliva, 2007).

Considerando-se a transitoriedade e complexidade do atual contexto da sociedade contemporânea, resultante de contínuas e crescentes mudanças, são inúmeros os desafios com que se têm de defrontar os responsáveis pela gestão escolar (diretores, supervisores/coordenadores), no exercício da sua principal tarefa, que é a de articular a construção coletiva de um projeto pedagógico para a escola e coordenar a formação continuada dos profissionais de educação. Por isso, torna-se necessária uma visão global e mais abrangente da escola, por parte de todos que nela participam. Como intérpretes da realidade escolar, os profissionais da educação devem ser capazes de, através de ações conjuntas, articuladas e complementares, promoverem a sinergia pedagógica, promotora das mudanças desejadas (Alarcão & Roldão, 2008).

Segundo Hunter (2004, p. 45), o supervisor ou líder deve conseguir, simultaneamente, conjugar duas importantes dinâmicas: a tarefa e o relacionamento, dando

a ambas importância equivalente, sendo assim capaz de construir relacionamentos saudáveis, baseados na confiança e fortalecendo os vínculos relacionais indispensáveis para manter a equipa motivada e comprometida. Este constitui um dos pré-requisitos necessários para as transformações das instituições educacionais enquanto comunidade aprendente.

Os líderes educativos – os supervisores – segundo Alarcão e Tavares (2003) devem possuir as seguintes competências supervisivas (cívicas, técnicas e humanas):

1. Competência de interpretação (leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa; capacidade para, antecipadamente, detetar os desafios emergentes, no que concerne à escola, educação e formação);
2. Competência de análise e avaliação (de situações, iniciativas, projetos, bem como de desempenhos individuais e institucionais);
3. Competência de dinamização da formação (estímulo às comunidades de aprendizagem, incentivando a colaboração, mobilização e gestão de saberes e de estratégias entre professores);
4. Competência de comunicação e de relacionamento interpessoal (incentivo à criação e desenvolvimento de relacionamentos construtivos em comunidade).

É fundamental que o supervisor consiga encorajar os professores a trabalharem em conjunto, numa atitude indagadora e transformadora (Alarcão, 2009). Nesta linha de pensamento, o supervisor é um agente que cria condições para que os professores pensem e ajam colaborativa e criticamente. Desta forma, será possível construir um plano de formação contínua (Alarcão & Roldão, 2008), desenvolvido no próprio âmbito da escola, elaborado com a participação efetiva dos seus profissionais, a partir das reais demandas dos mesmos, que são naturalmente distintas, pelo simples facto de os docentes se encontrarem em diferentes estágios de formação.

Este plano diferenciado de formação continuada deverá contemplar, na sua operacionalização, tanto a dimensão objetivo-racional (formação técnico-científica), como a dimensão subjetivo-afetiva (formação voltada para a construção de conteúdos atitudinais que favoreçam as relações interpessoais a resolução de possíveis conflitos). Uma formação, desenvolvida neste enquadramento, facilitará e impulsionará a gestão participativa, a supervisão entre pares, a qualidade das relações interpessoais em comunidade educativa e, globalmente, a melhoria das condições de trabalho docente (Pawlas & Oliva, 2007).

Tendo como ponto de partida a função formadora dos coordenadores e supervisores, estes profissionais devem estar bem preparados teoricamente, apresentando características como a segurança e a autonomia para exercerem as suas funções. Esta

devem estar diretamente associadas com uma prévia e ampla experiência educacional e sobretudo com um investimento em formação, na área das Ciências da Educação (Nolan & Hoover, 2004). Neste processo de autoformação, os coordenadores e supervisores (formadores) devem procurar (Alarcão & Roldão, 2008; Máximo-Esteves, 2008; Nolan & Hoover, 2004):

1. Participar em grupos de estudo e reflexão, com profissionais de educação;
2. Participar em cursos diversos de atualização e/ ou de especialização;
3. Investigar as práticas de ensino-aprendizagem, numa perspetiva de supervisor e de professor-investigador;
4. Aplicar técnicas de investigação-ação, antes, após e durante as práticas, englobando planificação, concretização e avaliação de planos de unidade ou sequência e de aula, em diversos ciclos;
5. Analisar cuidadosamente os perfis pessoais e profissionais dos seus orientandos, dedicando-lhes um tempo especial para a escuta dos seus relatos, justificações, questionamentos e sentimentos;

A presença de supervisores eficientes, isto é, de pessoal tecnicamente qualificado para atuar no quotidiano da escola junto aos professores, como parceiros/interlocutores sensíveis, disponíveis, atentos, seguros e mobilizadores, é um requisito indispensável para a melhoria da ação docente. Em acréscimo, influencia e aperfeiçoa o projeto pedagógico das instituições de ensino, comprometidas com a qualidade educacional (Pawlas & Oliva, 2007).

Apesar de se defender a ideia de que deverá existir um coordenador ou supervisor, que auxilie os professores na sua tarefa docente, é preciso não esquecer que todo o trabalho contínuo de supervisão implica, necessariamente, um esforço adicional e longas horas de trabalho, o que poderá causar o desgaste físico e emocional destes profissionais, que existem para ajudar, passando os mesmos, por sua vez, a apresentarem sintomas de estresse e exaustão emocional.

### **3. PROFESSORES E JORNADA DE TRABALHO**

Mesmo se tratando de um tema antigo, podemos dizer que, apenas no século XX, os estudiosos começaram a investigar efeitos do estresse na saúde física e mental. Face aos condicionalismos atuais da docência, trata-se de um tema presente no debate sobre

educação. “São as leis do mercado tornando-se cada vez mais presentes nas relações das instituições educacionais. Assim, assistimos a um deterioramento das condições de trabalho dos docentes que tem provocado mudanças em sua atuação e função social” (Resende, 2005). Essas mudanças têm vindo a colocar os professores no limite da sua capacidade de trabalho, devido ao excesso de horas despendidas na sua jornada.

Esse excesso de horas de trabalho é descrito por Tavares et al. (2007, p. 19), nos seguintes termos:

"Ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade. Geralmente as jornadas de trabalho dos professores são longas, com raras pausas de descanso e/ou refeições breves e em lugares desconfortáveis. O ritmo intenso e variável, com início muito cedo pela manhã, podendo ser estendido até à noite em função de dupla ou tripla jornada de trabalho. No corre-corre os horários são desrespeitados, perdem-se horas de sono alimenta-se mal, e não há tempo para o lazer. São exigidos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas. Quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica acaba por determinar sofrimento ao professor."

Segundo a psicóloga Ana Maria Rossi (2004), presidente no Brasil da Internacional Stress Management Association, entidade que estuda o estresse, “quanto mais você entender as pressões e situações que o influenciam, melhor se adaptará às exigências”. Partindo deste pressuposto, podemos concluir que o excesso das atividades laborais originadas pela ampla jornada de trabalho levam o professor a um cansaço excessivo e ao estresse físico e mental, o que se poderá refletir no seu comportamento para com alunos e colegas de trabalho.

Alguns agentes estressantes são desafios estimulantes, outros são pequenas irritações e alguns são pressões devastadoras. Similarmente, enquanto alguns indivíduos conseguem enfrentar muitos agentes stressantes, outros são esmagados por eles. Em todos os casos, o corpo tenta adaptar-se a esses agentes, de forma a lidar com eles, por um intervalo de tempo maior ou menor, dependendo do indivíduo em questão. Contudo, se o estresse for sério e prolongado, acabará por ocorrer algum tipo de colapso nessa reação. Tipicamente, esse processo de adaptação e colapso envolve três estágios identificados por Selye (1976) e denominados GAS (General Adaptability Syndrome – Síndrome Geral de Adaptabilidade):

1. **Reação de alarme** seguida por choque a resistência diminuída e pela mobilização de mecanismos de defesa e por um ressurgimento de resistência;

2. **Estágio de resistência**, marcado por variáveis graus de adaptação;
3. **Estágio de exaustão**, seguido pelo colapso da resposta adaptativa e por sofrimento físico ou psicológico.

Pela sua natureza, a profissão do professor é uma ocupação estressante. Pesquisas recentes de Fontana e Abouserie (1993) mostraram que numa amostra de professores dos ensinos primário e secundário no Reino Unido, mais de 72% estavam com estresse profissional moderado e 23% apresentavam estresse grave.

É preciso ter em conta os desafios que os professores enfrentam continuamente (Oliveira, 2006; Resende, 2005):

- 1) Manter o controlo da classe;
- 2) Indisciplina e violência nas salas de aulas;
- 3) Falta de recursos humanos e materiais;
- 4) Lecionar sem limites claros de horário de trabalho ou com jornada dupla ou tripla;
- 5) Trabalho levado para casa, o que torna difícil desligar no fim do dia;
- 6) Sujeitos a críticas de inspetores, pais, diretores, meios de comunicação e políticos;
- 7) Falta de recursos e oportunidades suficientes para reciclagem regular e ampliação de conhecimentos;
- 8) Responsabilização profissional pelos sucessos e fracassos de seus alunos ;
- 9) Ausência de reconhecimento profissional pela sociedade;
- 10) Mal-estar docente e esgotamento físico.

Quando o professor tem seu próprio senso de padrões profissionais, os desafios anteriormente enumerados concorrem para um sentimento de frustração, decorrentes de não conseguir alcançá-los.

Confrontado com esses agentes estressantes, o professor vai seguindo em frente, muitas vezes com pouca ou nenhuma oportunidade de apoio externo. Trabalhando o dia todo com crianças e em relativo isolamento de outros adultos, tem um campo limitado para procurar conselhos ou discutir dificuldades com os colegas. Em vários aspectos, o ensino é uma profissão muito solitária, com cada professor fechado com seus problemas do início ao fim de cada aula. O apoio e incentivo entre pares, envolvidos na mesma tarefa e com um entendimento das dificuldades mútuas, funciona como uma entreajuda, em comunidade educativa (Alarcão, 2009). Também o auxílio de profissionais, especialmente preparados para aconselhar sobre questões específicas (psicólogos educacionais e conselheiros de

ensino), pode ajudar o indivíduo a sentir-se menos abandonado, menos exposto. Contudo, no caso da profissão docente, os recursos são escassos, o que limita esta solução.

Pesquisas com professores (Fontana & Abouserie, 1993) demonstram uma forte correlação entre neurose e altos níveis de estresse, e também entre introversão e estresse (em particular em professores do sexo masculino). Essas descobertas indicam que, num ambiente de múltiplas variáveis como o ensino, parece existir uma tendência geral para a ansiedade que torna as pessoas especialmente vulneráveis. Revelam também que, para os introvertidos, o ambiente de sala de aula, com suas interações sociais, atividade, mudanças constantes, barulho e grande quantidade de estímulos, é mais stressante do que para os extrovertidos. Observe-se, porém, que isso não significa que pontuações mais altas em neurose e introversão levam o indivíduo a ter menos satisfação profissional na sua ocupação, outros fatores como afeição pelas crianças, senso de dedicação, amor pela disciplina lecionada e prazer com as realizações dos alunos também desempenham importante papel (Fontana, 2002, pp. 36-44).

Ainda Fontana (2002), em estudos posteriores, mostra que o que chamamos de perfeccionismo também está associado a níveis altos de estresse para professores e que pode haver ligações entre estilo cognitivo e vulnerabilidade a agentes estressores específicos de sala de aula. Borg e Riding (1993) verificaram que professores com um estilo predominantemente analítico (análogo ao estilo independente de campo de Witkin) consideram o mau comportamento dos alunos e as más condições de trabalho os fatores mais stressantes, enquanto professores de estilo holístico (análogo à dependência de campo) incomodam-se mais com más relações com os colegas e pressões de tempo. Estudos mais gerais sobre o estresse mostram que hostilidade (raiva, agressão, impaciência com os outros) torna o indivíduo mais propenso aos efeitos do estresse (Barefoot et al., 1989), e as frustrações e os conflitos, amiúde presentes na situação de ensino, parecem claramente ativar esse traço de personalidade em pessoas suscetíveis. Estudos sobre a Personalidade Tipo A (caracterizada por competitividade externa, impaciência, insegurança, irritabilidade e incapacidade de relaxar) indicam que a repressão da raiva, necessidade frequente na situação de ensino para indivíduos com alta hostilidade (e mesmo para seus colegas mais passivos!), pode ser ainda mais prejudicial do que sua expressão (Wright, 1988).

O primeiro passo para lidar com o estresse é o professor ter consciência das categorias de alta propensão. Se for esse o caso, não se tratará de reduzir a dedicação ou carga de trabalho, mas antes manter as ansiedades da vida profissional numa perspectiva mais realista, através de juízos de valor assertivos sobre o possível e impossível para as diferentes situações. Verifica-se ainda que, pessoas que mostram capacidade para se rirem

de si mesmas, mesmo quando erradas, mostram perspectivas de maior aceitação e sentido de humor positivo, aumentando assim o seu auto conhecimento e a sua valorização pessoal, minimizando os fatores de estresse (Fontana, 1986). Neste caso, o que verificamos, é que estas pessoas estão livres do conflito interior que decorre de um enorme hiato entre quem somos e quem gostamos de pensar que somos, mostrando o mesmo grau de realismo e aceitação no que se refere ao mundo externo.

Podemos então dizer, que este tipo de pessoas não está sempre à espera que a realidade seja diferente, nem ficam frustradas por não alcançarem o efeito desejado. Tentam apenas mudar a direção dos acontecimentos face ao desejado, sempre que é possível uma mudança, começando primeiro por conhecer as oportunidades, trabalhando posteriormente de um modo sensato, de acordo com as oportunidades e limitações.

O segundo passo passa por examinar as próprias ações. Em qualquer programa de redução de estresse um dos primeiros exercícios é analisar atentamente porque é que certos eventos nos deixam tensos, aborrecidos ou irritados. Esta análise exige capacidade reflexiva e de autorregulação (Alarcão & Roldão, 2008).

O terceiro passo consiste em estudar o outro com mais atenção e ser menos rápido em atribuir-lhe culpa. Por exemplo, haverá que descobrir e estudar os fatores que condicionam e fazem emergir a indisciplina, numa determinada turma, de maneira a poder atuar eficazmente.

Por fim, considera-se uma última fase a focalização no problema. As pessoas que se mantêm concentradas no problema, ao enfrentar situações estressantes apresentam níveis mais baixos de depressão durante e depois dessas situações (Nezu et al., 1989). Por seu turno, pessoas que tendem a ficar voltadas para a emoção, numa situação de estresse costumam ser menos eficientes para lidar com a questão. Contudo, para pessoas predominantemente voltadas para a emoção, estratégias de descontração são mais benéficas do que *estratégias de ruminação* (falar ou pensar repetitivamente sobre as coisas são difíceis) ou *estratégias negativas de evitação* (adotar comportamentos escapistas perigosos, como bebida e drogas, agitação física, ou agressividade com os outros) (Fontana, 2002, pp. 50-75).

Esses conselhos são válidos quaisquer que sejam os fatores de personalidade que estejam a tornar o professor vulnerável ao estresse. Para todos nós, uma abordagem de vida mais realista e um grau maior de conhecimento de si próprio e dos outros são componentes vitais na redução do estresse. Técnicas simples de relaxamento, com consciência das tensões corporais e de como aliviá-las também são importantes, assim como técnicas de meditação, em que mente e corpo se acalmam, são igualmente valiosas.

Ambas permitem ultrapassar situações estressantes e resistentes, quando nos deparamos com problemas a resolver.

#### 4. O TRABALHO DOCENTE E A SÍNDROME DE *BURNOUT*

No trabalho do docente, podemos dizer que as adversidades se encontram na tríade professor- educação- aluno, que reflete condições de trabalho face à realidade sócio-cultural, económica e geográfica que pode afectar negativamente o docente e os recursos que este tem disponíveis, favorecendo o aparecimento de sentimentos crónicos de apatia e de despersonalização. Esta sobrecarga ocupacional e as condições de trabalho contribuem para a evolução do estresse, podendo esta cronicidade traduzir-se sobre a forma de Síndrome de Burnout.

O *Burnout* é uma expressão inglesa usada para designar aquilo que deixou de funcionar (Leite, 2007). No espanhol é chamado de *El Síndrome de Quemarse* “para manifestar que se perdeu a esperança pelo trabalho e que qualquer esforço destinado a fazer bem as coisas é pouco menos que inútil” (Gil-Monte & Peiró, 1997, p. 9). Em português é algo como “perder o fogo”, “perder energia” ou “queimar completamente”. “É uma síndrome da desistência através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (Vasques- Menezes & Codo, 2006, p. 238). Certamente que, no trabalho docente, esta desistência, esta falta de sentido, fatalmente irá refletir-se na práxis do professor.

Conhecida também como *A Síndrome do Assistente Desassistido* ou *A Síndrome do Cuidador Descuidado* (Gonzales-Gutierrez et al., 2004), *burnout* está associado às profissões da área de serviços humanos, desenvolvendo-se, portanto, em contexto de trabalho.

É preciso acrescentar ainda, que “a Síndrome de Burnout vai além do estresse, sendo encarada como uma reação ao estresse ocupacional crónico” (Benevides-Pereira, 2002, p. 23). Mais, de acordo com Lipp (2007), *Burnout* é “consumir-se em chamas”, é um tipo de estresse ocupacional especial que se caracteriza por sentimento de exaustão e frustração em relação ao trabalho desempenhado.

Harrison (1999) considera esta síndrome, como um tipo de estresse de carácter insistente típico de situações profissionais, em consequência tanto da continuidade de pressão emocional como de intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo. Na docência, afeta o ambiente educacional e impede a concretização de objetivos e finalidades, levando os professores a uma espiral de desinteresse, alienação e



desumanização, o que resulta em problemas de saúde, assiduidade e mesmo na possibilidade de abandono da profissão (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Apesar da diversidade na sua conceitualização, os autores parecem concordar que é uma síndrome característica do meio profissional e que ocorre como resposta ao estresse ocupacional. Consta na literatura que a palavra foi usada pela primeira vez por Bartley em 1969, que Utilizava as palavras *staff burnout* (queimar até exaustão) como referência ao desgaste dos trabalhadores assistenciais (Scheufeli & Ezmann, 1998, cit. por Leite, 2007). Contudo, podemos dizer que foi Herbert Freudenberger (1974), médico psiquiatra, quem primeiro descreveu de modo sistemático a Síndrome de *Burnout*. Observou no comportamento dos trabalhadores voluntários de atendimento aos dependentes químicos do hospital da cidade de Nova Iorque (EUA), comportamentos atípicos: inicialmente, estes pareciam motivados, mas com o passar do tempo, passavam a apresentar uma diminuição gradual da energia, comprometendo a execução do seu trabalho. Percebeu então, que nesses profissionais, o sentimento de fracasso e exaustão estava associado às funções exercidas, denominando esse estado com o termo *Burnout*, definindo assim um estado e não processo mental de exaustão prolongada (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) apontam cinco elementos comuns nas definições de *Burnout*:

1. Existência da mesma frequência do sintoma relacionado com a exaustão emocional, fadiga e depressão;
2. Ênfase nos sintomas comportamentais e psicológicos e não nos sintomas físicos;
3. Relação do *burnout* com o trabalho;
4. Manifestação dos sintomas em pessoas que não apresentam nenhum distúrbio psicopatológico;
5. Diminuição do envolvimento e afetividade, diretamente relacionados com atitudes e comportamentos negativos.

Lipp (2006, p.33) apresenta uma síntese com os sinais gerais e indicadores dos sintomas de burnout associados aos professores. Como se pode verificar no quadro abaixo, em mais de nove itens assinalados, verifica-se que o docente é um forte candidato ao Síndrome de Burnout através da auto avaliação.

**Quadro 2- Indicativo de *Burnout* para Professores**

Ultimamente, no meu trabalho, tenho percebido ou sentido falta de:					
Alegria	Entusiasmo	Satisfação	Interesse	Autoconfiança	Ideais
Energia	Encantamento	Ideias criativas	Capacidade para resolver problemas	Confiança nos outros	Prazer
Iniciativas	Tolerância	Organização	Humor	Concentração	Motivação

**Fonte:** adaptado de Lipp (2006, p. 33).

De acordo com Benevides-Pereira (2003), a primeira publicação no Brasil sobre o tema foi do médico cardiologista Hudson Hubner França em 1987, na Revista Brasileira de Medicina , intensificando-se as pesquisas a partir de 2001.

Nos aspectos profissionais, o professor pode apresentar perda no planejamento, concretização e avaliação da aula, tornando-se menos reflexivo e cuidadoso.

Atendendo aos imperativos de uma profissão centrada em práticas reflexivas (Alarcão, 2009), a perda de entusiasmo, criatividade, empatia e idealismo funcionarão como constrangimentos a uma prática docente direcionada para o sucesso educativo, porém interativa entre professor e alunos. Dado que trabalhar não é somente aplicar conhecimentos, mas sobretudo desenvolver as capacidades e competências dos alunos e nesse processo fazer-se a si mesmo, transformando a realidade (Martín-Baró, 1998), o Burnout constitui um constrangimento a este processo de construção. Como o homem é um ser social, é fundamental analisar este fenómeno psicossocial, que envolve o trabalho docente.

## **II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO V – METODOLOGIA**

### **1. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA**

Neste capítulo salientaremos a fundamentação da recolha e análise de dados do estudo empírico. Seguiremos o seguinte percurso metodológico:

- Problemática do estudo; pergunta de partida; hipóteses; objetivos gerais e específicos; estratégias metodológicas; fontes e instrumentos de recolha de dados; contextualização e caracterização da amostra.

#### **1.1. Problemática do estudo**

Este estudo centra-se na problemática decorrente do trabalho docente, o qual vem merecendo uma maior atenção nas últimas décadas, devido à mudança na educação, ocorrida na sociedade brasileira. A supervisão pedagógica funciona como um elo entre o professor e aluno, professor e gestor administrativo, professor e pais. Quanto mais o supervisor conhecer o modo particular de como atua o professor, como este analisa e fundamenta o seu fazer pedagógico, melhores condições terá para planejar estratégias formativas, motivando os alunos a investir na superação de suas próprias dificuldades. Em paralelo, poderá reformular as suas práticas, adquirir novas competências e fortalecer as que já possui, contribuindo assim para um trabalho afetivo e menos estressante. Contudo, esta ação do professor pode ficar comprometida face a situações repetitivas de estresse.

#### **1.2. Pergunta de Partida**

Tendo em conta as considerações tecidas anteriormente, o nosso problema de investigação terá como finalidade encontrar respostas para a seguinte pergunta de partida:

- **De que forma a situação de estresse em professores com experiência de ensino e mais do que um vínculo laboral afeta a qualidade de vida do docente e o seu agir pedagógico em sala de aula?**

Pensamos que a pergunta apresentada permite um estudo viável, uma vez que não se afiguram constrangimentos a nível dos recursos necessários, pois o acesso à amostra e a metodologia exigida estão ao alcance da investigadora, dado tratar-se de um problema ligado à sua área profissional.

Acresce ainda que o estudo a realizar é da maior relevância, dada a importância crescente do estresse profissional, com reflexos na (in)satisfação docente. Trata-se de uma preocupação a nível mundial, pois afeta a prática docente e a qualidade de vida dos professores.

### **1.3. Hipóteses de estudo**

Formulada a pergunta de partida, formulamos hipóteses, que serão confirmadas ou infirmadas pelo trabalho desenvolvido.

**Hipótese 1** – O estresse ocupacional reflete-se na satisfação profissional docente

**Hipótese 2** – O estresse ocupacional reflete-se na prática dos professores;

**Hipótese 3** – O estresse ocupacional da síndrome de Burnout reflete-se na qualidade de vida dos professores;

### **1.4. Objetivos do estudo**

De acordo com a pergunta de partida e com as hipóteses antecipadas, definimos para o nosso estudo um objetivo geral e quatro objetivos específicos.

**O objetivo geral é:**

**Averiguar as causas e consequências na prática docente do estresse profissional, em especial da síndrome de *Burnout*, em professores com experiência de ensino e mais do que um vínculo laboral**

### **Os objetivos específicos são:**

- Caracterizar os níveis de Exaustão Emocional, Despersonalização, Baixa Realização Pessoal e Burnout dos professores inquiridos;
- Caracterizar os níveis de satisfação docente com o trabalho, colegas e alunos;
- Averiguar a relação existente entre a Exaustão Emocional, Despersonalização, Baixa Realização Pessoal, *Burnout* e os níveis de satisfação com o trabalho, colegas, alunos e salários;
- Averiguar a influência que as variáveis sociodemográficas (escalão etário; anos de prática de magistério e tipologia de horário/função) têm sobre a Exaustão Emocional, Despersonalização, Baixa Realização Pessoal, *Burnout* e os níveis de satisfação com o trabalho, colegas, alunos e salários.

### **1.5. Opções e estratégias metodológicas**

Tendo em conta o problema formulado, as hipóteses e os objetivos que pretendemos atingir, parece-nos adequado optar por um método de investigação qualitativa sobre um número alargado de professores, de diferentes escolas.

No estudo realizado utilizou-se como instrumento de recolha de dados um inquérito por *questionário* para proceder à medição das variáveis. Lakatos e Marconi (2001), bem como Quivy e Campenhoudt (2005) consideram que o questionário é uma técnica de observação direta e extensiva, adequada para identificar e analisar características de uma população.

### **1.6. Instrumentos e recolha de dados**

Os dados do presente estudo foram recolhidos recorrendo-se a um breve questionário construído para o efeito e duas escalas de avaliação:

- a) Questionário: constituído por sete questões de resposta fechada, sendo três relativas a características demográficas (sexo, escalão etário e anos de prática de magistério) e quatro relativas ao grau de satisfação com o trabalho, colegas, alunos e salário (escala ordinal de cinco pontos: Muito insatisfeito; insatisfeito; nem insatisfeito, nem satisfeito; satisfeito; muito satisfeito).

b) *Maslach Burnout Inventory* (MBI): escala construída por Maslach e Jackson em 1978 (cit. por Carlotto & Câmara, 2004), parece ser uma das mais utilizadas e adaptadas quando se pretende avaliar o *burnout* - independentemente das características ocupacionais dos indivíduos -. Assim, um pouco à semelhança do que tem acontecido em muitos países, esta também foi sujeita de forma mais ou menos paulatina a processos de adaptação à população brasileira (Lautert, 1995; Tamayo, 1997 e Carlotto & Câmara, 2004). Em 2004, Carlotto e Câmara procederam a uma nova adaptação - recorrendo para o efeito a uma amostra constituída exclusivamente por professores - tendo concluído que a escala apresentava boas qualidades psicométricas. Nesta versão, a escala é constituída por 22 itens distribuídos em três subescalas:

1. Exaustão Emocional: Itens 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20;
2. Despersonalização: Itens 5, 10, 11, 15 e 22;
3. Baixa Realização Pessoal: Itens 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21 (itens de cotação invertida).

Nesta adaptação, a resposta aos 22 itens é dada segundo uma escala ordinal de cinco pontos (codificações de 1 a 5), que varia entre "nunca", "algumas vezes ao ano", "algumas vezes ao mês", "algumas vezes na semana" e "diariamente". As pontuações das várias subescalas resultam da adição dos vários itens que lhes dão origem (escalas aditivas), sendo que, valores mais elevados são sempre reveladores de maior presença de *burnout*. À semelhança do que tem acontecido noutros estudos, as subescalas de exaustão emocional e baixa realização pessoal apresentaram aqui consistências internas elevadas ( $\alpha = .89$  e  $.86$  respetivamente), tendo a relativa à despersonalização valores bastante mais modestos ( $\alpha = .61$ ); porém, dado que esta subescala só tem cinco itens, tal facto não parece ser comprometedor. Note-se que, à semelhança de Carlotto e Câmara (2004), também no presente estudo, as pontuações totais das subescalas foram divididas pelo número de itens que lhes dão origem, pelo que as pontuações totais variam sempre entre um e cinco. Tal procedimento tem a vantagem de permitir comparar facilmente a tendência central das três subescalas. Por fim, refira-se que, ao contrário de algumas versões anglo-saxónicas desta escala, as autoras desta adaptação não sugeriram quaisquer intervalos qualitativos que pudessem caracterizar diferentes níveis de *burnout*. Tal limitação acabou por levar à utilização de uma outra escala que, embora seja de utilização menos popular, permite fazer uma análise qualitativa dos resultados: *Escala de Síndrome de Exaustão no Trabalho - Burnout*.

c) *Escala de Síndrome de Exaustão no Trabalho - Burnout (ESET-B)*: escala de Cungi (2004) pretende medir o grau de exaustão no trabalho - *burnout*, sendo constituída por 25 itens de estrutura unidimensional. A resposta aos itens é dada segundo uma escala dicotômica (Não = 0; Sim = 1), pelo que a pontuação total da escala pode variar entre 0 e 25. Naturalmente, valores mais elevados refletem uma maior exaustão no trabalho, sugerindo o Autor a divisão das pontuações em três intervalos qualitativos:

1. 0 a 8 pontos - Sem *burnout*;
2. 9 a 17 pontos - *Burnout borderline*;
3. 18 a 25 pontos - Com *burnout*.

Por fim, a presente escala revelou ter uma boa consistência interna no presente estudo (alfa de Cronbach = .80).

Quanto às variáveis em estudo, realçam-se como principais as resultantes das duas escalas utilizadas (MBI e ESET-B): Exaustão Emocional; Despersonalização; Baixa Realização Pessoal e *Burnout*. Realçam-se ainda como variáveis de interesse secundário a satisfação com o trabalho, colegas, alunos e salário. Por fim, foram utilizadas três variáveis de agrupamento sociodemográficas, isto é, escalão etário, anos de prática de magistério e tipologia de horário/função

#### **1.6.1. Concretização do Inquérito por Questionário**

A operacionalização da parte prática do presente estudo teve o seu início nos meses de Março a Setembro de 2010, altura em que decidi detetar os professores em regência, com ampla jornada de trabalho, observando o comportamento. Contactou-se por telefone a Gerência Regional de Educação, em Limoeiro – Pernambuco – Brasil, no sentido de se confirmar a não imperatividade de uma autorização para a recolha dos dados deste estudo, foi solicitada a autorização para selecionar as escolas.

Durante esses meses, após selecionadas as escolas, foram contactados por correio eletrónico os gestores das escolas, no sentido destes facultarem e/ou ser dada a autorização para a utilização pretendida; que no nosso caso seria a aplicação dos questionários. Esses questionários foram aplicados nos meses de Outubro a Dezembro de



2010, meses de maior estresse nos professores, devido ao encerramento do ano letivo, e só após a confirmação das autorizações por parte dos vários estabelecimentos de ensino.

A recolha dos dados foi feita diretamente pela investigadora da pesquisa, contando também com o auxílio/presença dos coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas e algumas alunas do curso de Pedagogia (UVA – Universidade Vale do Acaraú – Pólo Limoeiro, onde leciona a Investigadora). A aplicação realizou-se de forma coletiva, durante o horário das aulas, sendo feita no início ou no final da aula, segundo conveniência dos docentes. Aos participantes foi dada uma breve explicação acerca dos objetivos do estudo, tendo sido enfatizado o aspecto voluntário e anónimo dos dados recolhidos, assim como o facto de ser necessária alguma concentração no preenchimento dos mesmos de modo a minimizar possíveis enviesamentos e omissões. O tempo de preenchimento do questionário foi de aproximadamente trinta minutos.

Após a recolha dos dados, estes foram tratados recorrendo-se ao programa estatístico SPSS 19, parecendo pertinente tecerem-se algumas considerações relativas aos procedimentos utilizados:

1. No presente estudo, recorreu-se a ferramentas estatísticas paramétricas e não paramétricas (Sheskin, 2007):
  - a. Análises de Variância ( $F$ ): sempre que o objetivo fosse comparar a tendência central de uma variável intervalar entre mais de dois grupos independentes (com distribuição normal);
  - b. Testes Kruskal-Wallis ( $H$ ): sempre que o objetivo fosse comparar a tendência central de uma variável ordinal ou intervalar (distribuída de forma não normal) entre mais de dois grupos independentes;
  - c. Testes  $t$  ( $t$ ): sempre que o objetivo fosse comparar a tendência central de uma variável intervalar entre dois grupos independentes (com distribuição normal);
  - d. Testes Mann-Whitney ( $U$ ): sempre que o objetivo fosse comparar a tendência central de uma variável ordinal ou intervalar (distribuída de forma não normal) entre dois grupos independentes;
  - e. Testes Qui-Quadrado de Independência ( $\chi^2$ ): sempre que o objetivo fosse averiguar a existência de associação entre duas variáveis nominais;
  - f. Coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ): sempre que o objetivo fosse averiguar a correlação existente entre duas variáveis intervalares;

- g. Coeficiente de correlação de Spearman (*rho*): sempre que o objetivo fosse averiguar a correlação existente entre duas variáveis ordinais ou entre uma ordinal e outra intervalar;
- h) Testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk de ajustamento: sempre que o objetivo fosse averiguar se a distribuição de uma variável intervalar obedecia à normalidade.

O nível de significância *alfa* utilizado foi de 5% ( $\alpha = .05$ ).

## 2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população do presente estudo é constituída por professores a laborarem em escolas jurisdicionadas pela Gerência Regional Educativa do Vale do Capibaribe (Limoeiro/Pernambuco/Brasil), mais concretamente, aqueles que têm mais de um vínculo profissional, sendo, pelo menos um desses vínculos em funções de regência. O processo de amostragem foi não probabilístico (por conveniência), fazendo parte da amostra 91 indivíduos repartidos pelas seguintes escolas:

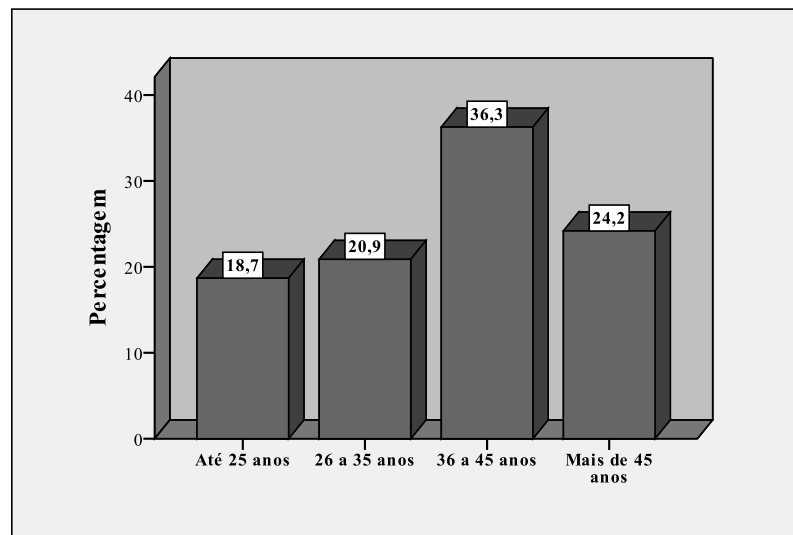
**Tabela 1- Proveniência dos Inquiridos por Escolas**

	n	%
<b>Escola Cônego Fernando Passos</b> (Município de Passira)	10	10,99
<b>Escola Suzel Galiza</b> (Município de Limoeiro)	10	10,99
<b>Escola Teófilo Severino de Arruda</b> (Município de Frei Miguelinho)	5	5,49
<b>Escola Nossa Senhora Auxiliadora</b> (Município de João Alfredo)	10	10,99
<b>Escola Antônio Inácio</b> (Município de Feira Nova)	9	9,89
<b>Escola Maria Cecília Barbosa Leal</b> (Município de Surubim)	9	9,89
<b>Escola Justa Barbosa de Sales</b> (Município de Vertente do Lério)	10	10,99
<b>Escola João David de Souza</b> (Município de Santa Maria)	10	10,99
<b>Escola Abílio de Souza Barbosa</b> (Município de Orobó)	10	10,99
<b>Escola Raimundo Honório</b> (Município de Bom Jardim)	8	8,79

A maior parte dos elementos da amostra são do sexo feminino, representando cerca de 67% (N= 61) e 33% (N= 30) são do sexo masculino. Destes 56% (N= 51) exercem funções em três horários de regência, enquanto que 44% (N= 40) fazem-no em dois horários de regência e um em funções técnicas.

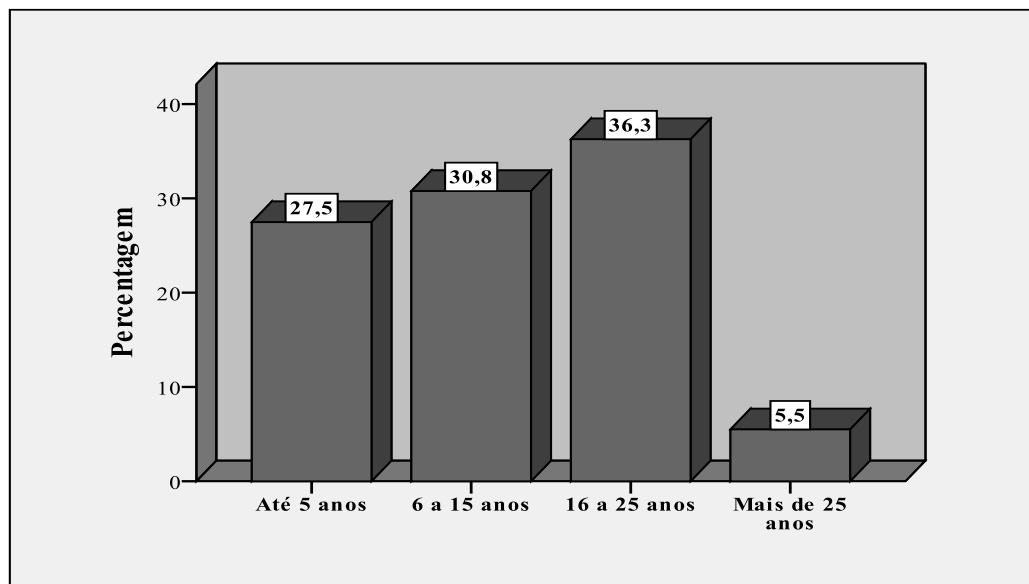
No que diz respeito ao escalão etário, como se pode verificar no gráfico, o grupo com maior representatividade apresenta idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, representando cerca de 36,3% (N= 33), sendo que apenas 18,7% (N= 17) apresentam idades até aos 25 anos.

**Gráfico 1- Escalão etário**



Relativamente aos anos de prática profissional, presente no gráfico, verifica-se que 36,3% (N= 33) dos elementos apresentam entre 16-25 anos de prática de magistério e apenas 5,5% (N= 5) apresentam períodos de prática superiores a 25 anos.

**Gráfico 2- Anos de prática de magistério**



## CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

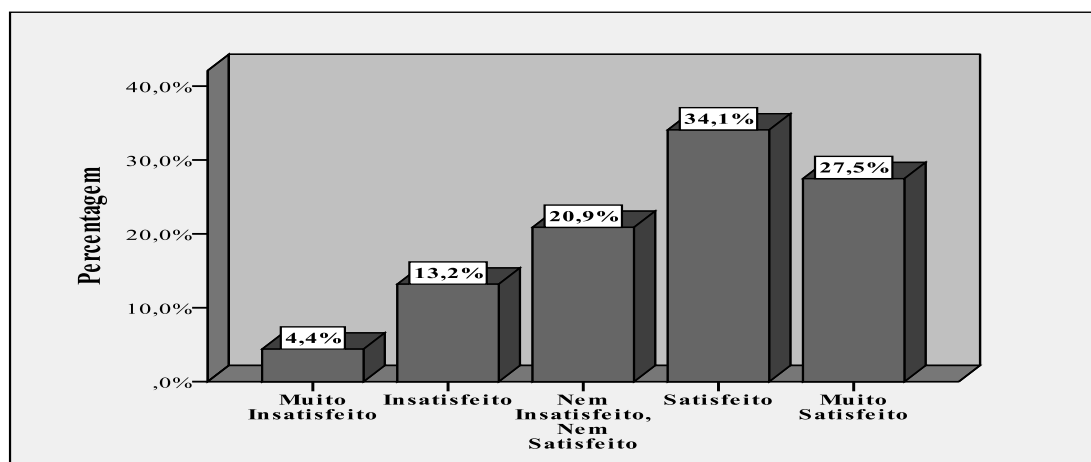
No presente capítulo, apresentamos os resultados obtidos, através dos inquéritos por questionário realizados a 91 professores, repartidos por 10 escolas da Gerência Regional Educativa do Vale do Capibaribe (Limoeiro/Pernambuco/Brasil), com mais do que um vínculo profissional, sendo, pelo menos um deles em funções de regência.

Após a aplicação do instrumento, concretiza-se a apresentação e análise respectiva inserção de dados e obtenção de resultados, procedeu-se à sua análise, sendo os mesmos apresentados de seguida.

### 1. NÍVEIS DE SATISFAÇÃO NO TRABALHO

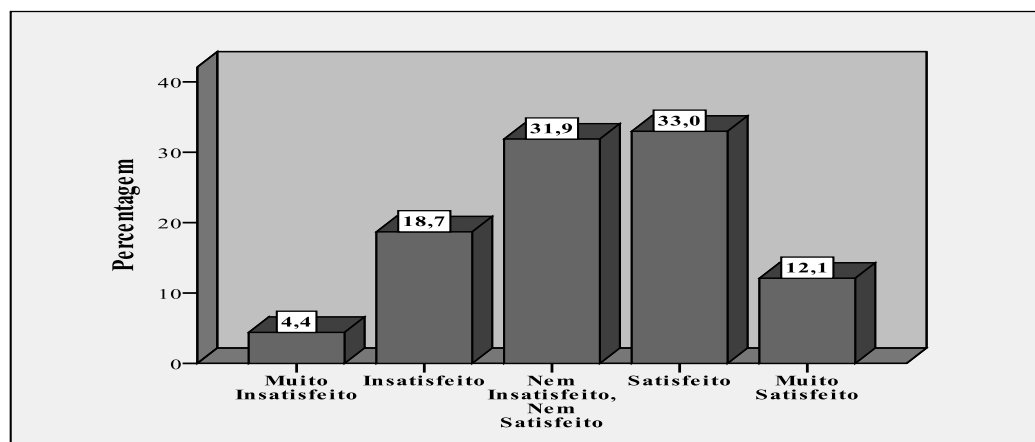
Observou-se que grande parte dos inquiridos, cerca de 61,5% (N= 56) considera-se satisfeita (satisfeito ou muito satisfeito) relativamente ao trabalho, sendo que 20,9% (N= 19) apresentam uma opinião neutra face a esta variável e cerca de 17,6% (N= 16) consideram-se em algum grau insatisfeitos (insatisfeito ou muito insatisfeito), dados estes presentes no gráfico.

**Gráfico 3- Satisfação com o trabalho**



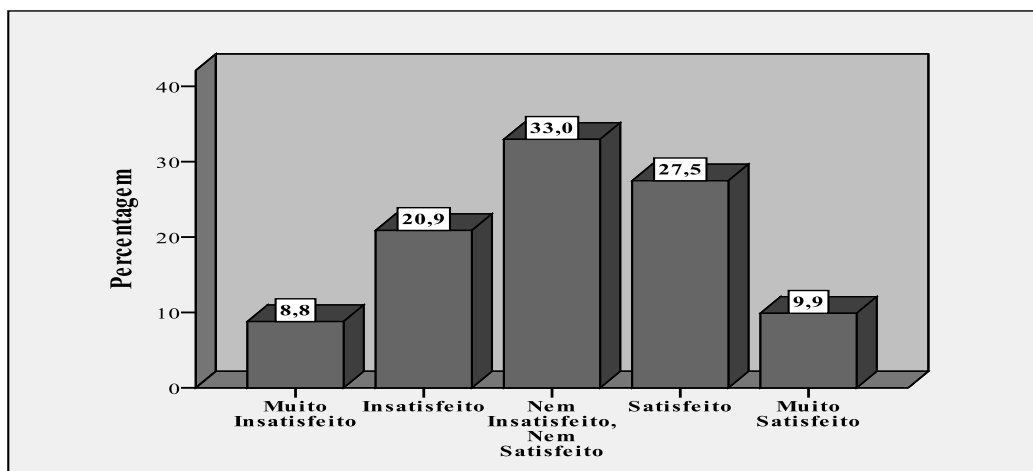
Tal como se pode observar no gráfico, aproximadamente um terço dos professores inquiridos, correspondendo a 33% (N= 30), consideram-se satisfeitos com a relação que têm com os colegas de trabalho, sendo que 12,1% (N= 11) consideram-se mesmo muito satisfeitos. Por outro lado, 23,1% (N= 21) desses elementos estão de alguma forma insatisfeitos (insatisfeito ou muito insatisfeito) com a relação que têm com os colegas, havendo ainda um número expressivo a terem uma opinião neutra relativamente ao aspecto em análise, cerca de 31,9% (N= 29).

**Gráfico 4- Satisfação na relação com os colegas**



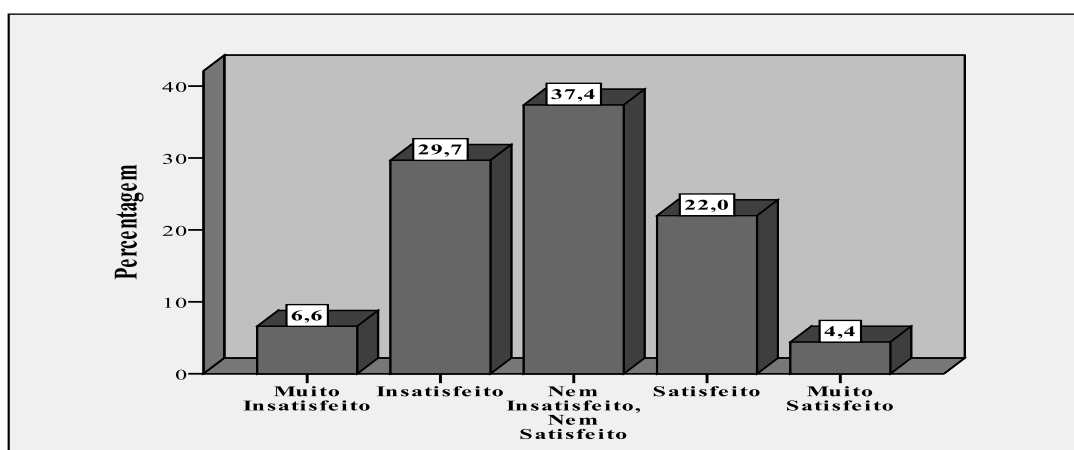
No que diz respeito à relação com os alunos, verifica-se que 33% (N= 30) dos inquiridos não se consideram insatisfeitos nem tão pouco satisfeitos, sendo que 37,4% (N= 34) dos professores estão de alguma forma satisfeitos (satisfeito ou muito satisfeito) e que 29,7% (N= 27) encontram-se de algum modo insatisfeitos com esta relação (insatisfeito ou muito insatisfeito), tal como podemos analisar no gráfico seguinte

**Gráfico 5 - Satisfação na relação com os alunos**



Quanto ao grau de satisfação dos professores em relação ao salário, observa-se que a categoria mais representada é a "nem insatisfeito, nem satisfeito", com 37,4% (N= 34), sendo que existem mais pessoas de alguma forma insatisfeitas, com 36,3% (N= 33) com padrões de resposta entre os níveis muito insatisfeitas ou insatisfeitas, em comparação com os de alguma, correspondente a 26,4% (N= 24) da nossa amostra, tal como se pode confirmar no gráfico 6.

**Gráfico 6- Satisfação com o salário auferido**



Analisando detalhadamente os resultados apresentados sucintamente no gráfico, podemos concluir que:

1. O grau de satisfação no trabalho está significativamente correlacionado (de forma positiva) com a satisfação relativamente à relação estabelecida com os colegas e com os alunos, sendo, no primeiro caso, de magnitude moderada e, no segundo, de magnitude fraca. Em suma, o grau de satisfação com o trabalho tende a ser maior na medida em que a satisfação relativamente às relações com os colegas e alunos é mais satisfatória, ou vice-versa;
2. O facto da correlação entre a satisfação no trabalho e a satisfação com o salário auferido se ter revelado não significativa, sugere que a segunda não terá uma influência direta sobre a primeira;
3. Não se encontrou qualquer correlação significativa entre a satisfação com a relação com os colegas, com os alunos e com o salário.

**Tabela 2 - Análise das correlações Satisfação com o Trabalho, Relação com os colegas, Relação com os alunos e Satisfação com o Salário**

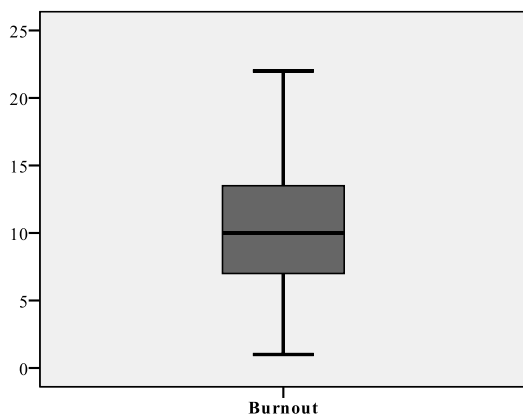
		Satisfação no Trabalho	Relação com Colegas	Relação com Alunos	Satisfação com Salário
Satisfação no Trabalho	<i>rho</i>	-	,585**	,262*	,124
	<i>p</i> (bilateral)		<,001	,012	,241
Relação com Colegas	<i>Rho</i>		-	,085	-,071
	<i>p</i> (bilateral)			,422	,504
Relação com Alunos	<i>Rho</i>			-	,146
	<i>p</i> (bilateral)				,168
Satisfação com Salário	<i>Rho</i>				-
	<i>p</i> (bilateral)				

### **Níveis de Burnout (ESET-B & MBI)**

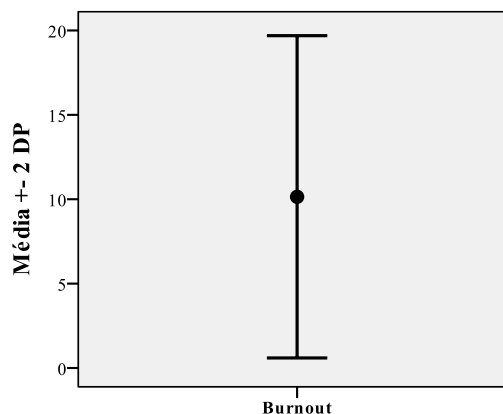
Nos gráficos seguintes, pode observar-se que a tendência central da pontuação bruta, obtida pelos inquiridos na Escala de Síndrome de Exaustão no Trabalho - Burnout, pode ser considerada intermédia. Em suma, observou-se uma média de 10,14 ( $DP = 4,77$ ).



**Gráfico 7** - Diagrama de bigodes do *Burnout*

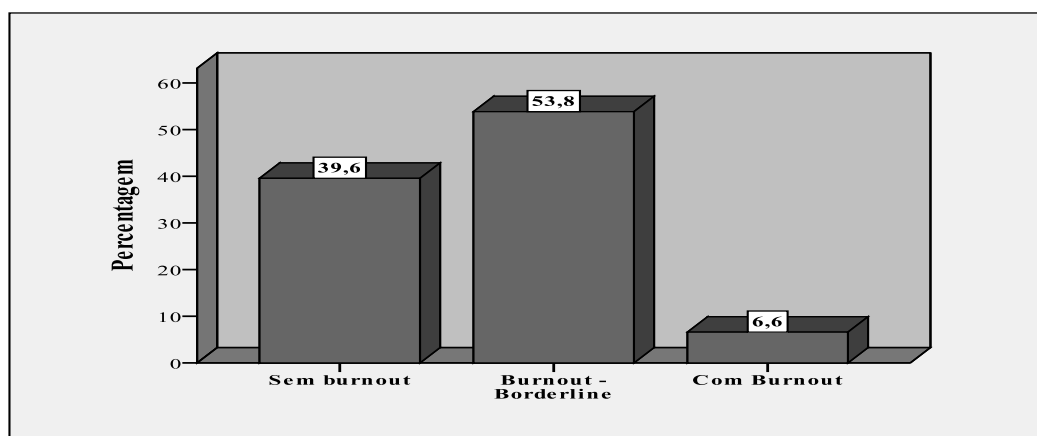


**Gráfico 8** - Diagrama de barra de erro do *Burnout*



Analisando detalhadamente os resultados obtidos, através da Escala de Síndrome de Exaustão no Trabalho – *Burnout*, tendo em conta intervalos qualitativos (gráfico 9), observa-se que 53,8% (N= 49) dos professores inquiridos apresenta níveis intermédios de estresse, havendo unicamente 6,6% (N= 6) , a poderem considerar-se com *Burnout*. Note-se ainda que os restantes inquiridos não apresentam quaisquer sinais de *Burnout*.

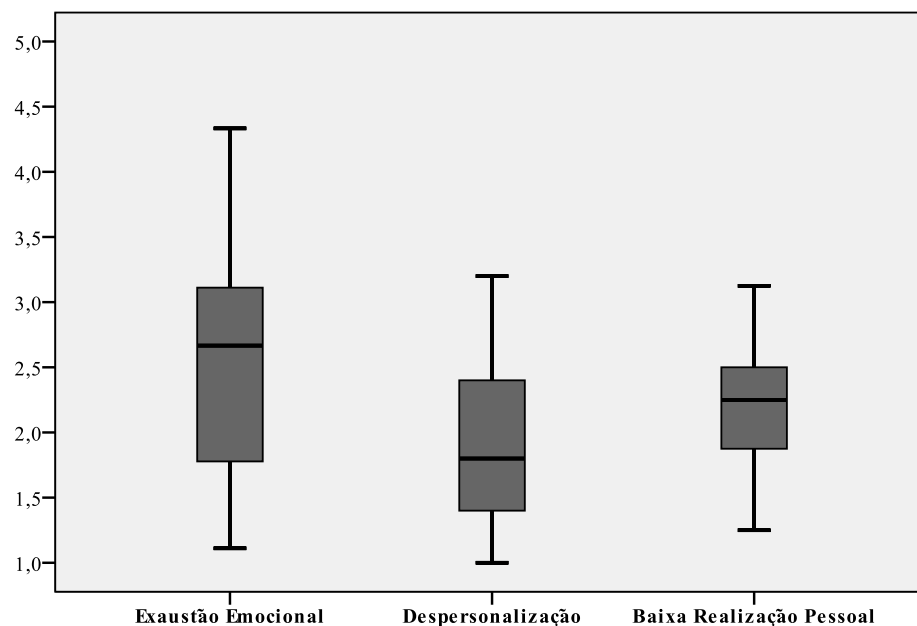
**Gráfico 9** - Grau de *Burnout*



No que diz respeito aos resultados obtidos pelos inquiridos no Inventário de *Burnout*, de Maslach (Figura 10), pode observar-se que a subescala com a tendência central mais

elevada é a correspondente à exaustão emocional ( $M = 2,50$ ;  $DP = 0,80$ ), sendo seguida pela relativa à baixa realização pessoal ( $M = 2,18$ ;  $DP = 0,45$ ) e pela da despersonalização ( $M = 1,82$ ;  $DP = 0,57$ ). Tendo em conta que a amplitude das três subescalas em análise varia entre um e cinco, qualquer uma das médias observadas pode ser considerada relativamente modesta.

**Gráfico 10- Diagrama de bigodes das subescalas do MBI**



Analisando os dados expostos no gráfico, conclui-se que os resultados obtidos pelos inquiridos ao nível da síndrome de exaustão no trabalho (ESET-B) estão significativamente correlacionados com todas as subescalas do MBI. Mais concretamente, verificou-se o seguinte:

1. Os níveis de *Burnout* encontrados através do ESET-B estão fortemente correlacionados (de forma positiva) com a exaustão emocional, ou seja, à medida que a exaustão emocional é maior, os níveis de *Burnout* são também eles maiores ou vice-versa;
2. Os níveis de *Burnout* (ESET-B) estão moderadamente correlacionados (de forma positiva) com a despersonalização e com a baixa realização pessoal (sendo a correlação de maior magnitude na segunda), ou seja, à medida que a

despersonalização e baixa realização pessoal são mais acentuados, os níveis de *Burnout* são também mais elevados ou vice-versa.

**Tabela 3 - Estudo Correlacional: *Burnout* (ESET-B) e Subescalas do MBI**

		Burnout	Exaustão Emocional	Despersonalização	Baixa Realização Pessoal
Burnout	<i>R</i>	1	,937**	,433**	,592**
	<i>p</i> (bilateral)		<,001	<,001	<,001
Exaustão Emocional	<i>R</i>		1	,428**	,564**
	<i>p</i> (bilateral)			<,001	<,001
Despersonalização	<i>R</i>			1	,267*
	<i>p</i> (bilateral)				,011
Baixa Realização Pessoal	<i>R</i>				1
	<i>p</i> (bilateral)				

### 1.1. Níveis de *Burnout* (ESET-B & MBI) e Satisfação no Trabalho, com Colegas, Alunos e Salário

Na tabela 4 apresentamos os dados relativamente ao nível de *Burnout* e as demais variáveis em estudo, verificando-se que, de uma maneira geral, as quatro variáveis relativas à satisfação estão correlacionadas com as variáveis utilizadas para avaliar os níveis de *Burnout* (ESET-B e MBI), sendo que se destaca o seguinte:

1. Os níveis de *Burnout* encontrados através do ESET-B estão significativamente correlacionados de forma negativa com a: Satisfação no trabalho (magnitude moderada), satisfação com o salário (magnitude fraca), relação com alunos (magnitude fraca) e relação com colegas (magnitude fraca). Em suma, os níveis de *Burnout* tendem a ser maiores na medida em que os níveis de satisfação relativamente aos quatro aspetos em análise são mais baixos, ou vice-versa;

2. Os níveis de exaustão emocional encontrados estão significativamente correlacionados de forma negativa com a: Satisfação no trabalho (magnitude moderada), satisfação com o salário (magnitude fraca), relação com alunos (magnitude fraca) e relação com colegas (magnitude fraca). Assim, os níveis de exaustão emocional tendem a ser maiores na medida em que os níveis de satisfação relativamente aos quatro aspetos em análise são mais baixos, ou vice-versa;
3. Os níveis de despersonalização encontrados estão significativamente correlacionados de forma negativa com a: Satisfação no trabalho (magnitude fraca) e relação com alunos (magnitude moderada). Pelo exposto, conclui-se que os níveis de despersonalização, são tendencialmente mais acentuados quando os níveis de satisfação relativamente ao relacionamento estabelecido com os alunos e, relativamente ao trabalho, de um modo geral são mais baixos, ou vice-versa;
4. Os níveis de baixa realização pessoal encontrados estão significativamente correlacionados de forma negativa com a satisfação no trabalho (magnitude fraca), isto é, a primeira tende a ser mais acentuada na medida em que a segunda é menor, ou vice-versa. Observaram-se ainda duas correlações marginalmente significativas (negativas) entre a baixa realização pessoal e a: Relação com colegas (magnitude fraca) e relação com alunos (magnitude fraca).

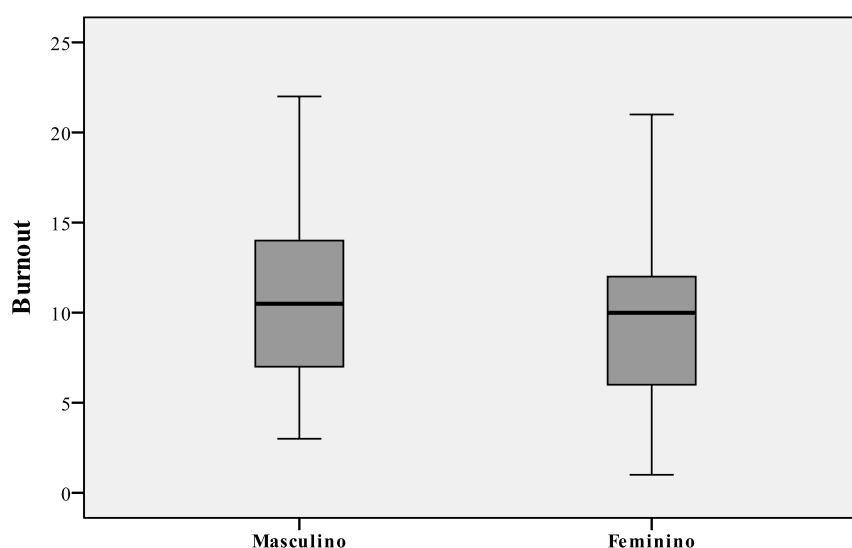
**Tabela 4- Estudo Correlacional: Satisfação com o Trabalho, Relação com os Colegas, Relação com o Aluno, Salário e Burnout e Subescalas do MBI**

		Satisfação no Trabalho	Relação com Colegas	Relação com Alunos	Satisfação com Salário
Burnout	<i>rho</i>	-,462**	-,297**	-,352**	-,357**
	<i>p</i> (bilateral)	<,001	,004	,001	,001
Exaustão Emocional	<i>rho</i>	-,465**	-,278**	-,336**	-,371**
	<i>p</i> (bilateral)	<,001	,008	,001	<,001
Despersonalização	<i>rho</i>	-,230*	-,190	-,448**	-,089
	<i>p</i> (bilateral)	,028	,071	<,001	,404
Baixa Realização	<i>rho</i>	-,298**	-,205	-,204	-,190
Pessoal	<i>p</i> (bilateral)	,004	,051	,052	,072

### 1.2. Níveis de Burnout (ESET-B & MBI), Satisfação com Trabalho, Colegas, Alunos e Salário por Sexo

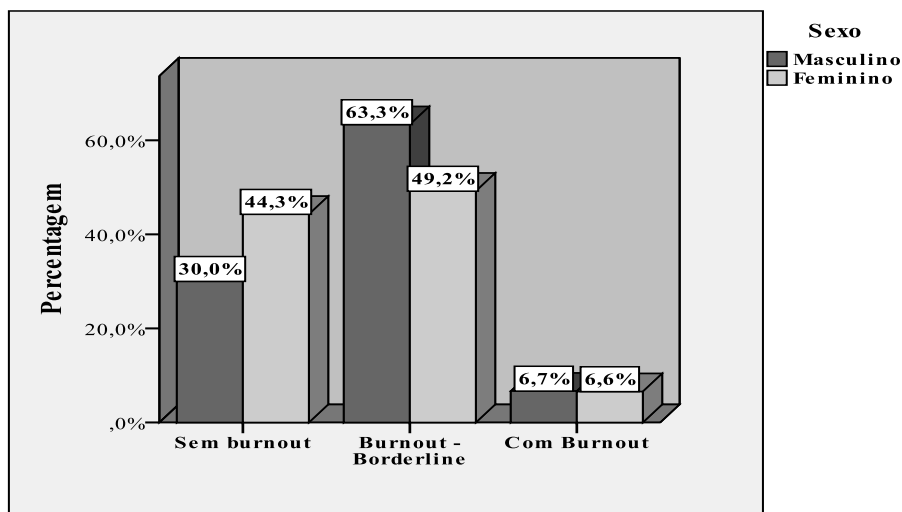
No gráfico 11, é possível observar-se que a tendência central do *Burnout* (ESET-B) nos inquiridos masculinos ( $M = 10,83$ ;  $DP = 4,96$ ) é um pouco superior à dos femininos ( $M = 9,80$ ;  $DP = 4,68$ ); porém, as diferenças observadas não se revelaram estatisticamente significativas ( $t_{89} = 0,967$ ;  $p = ,336$ ).

**Gráfico11- Diagrama de bigodes do *Burnout* por sexo**



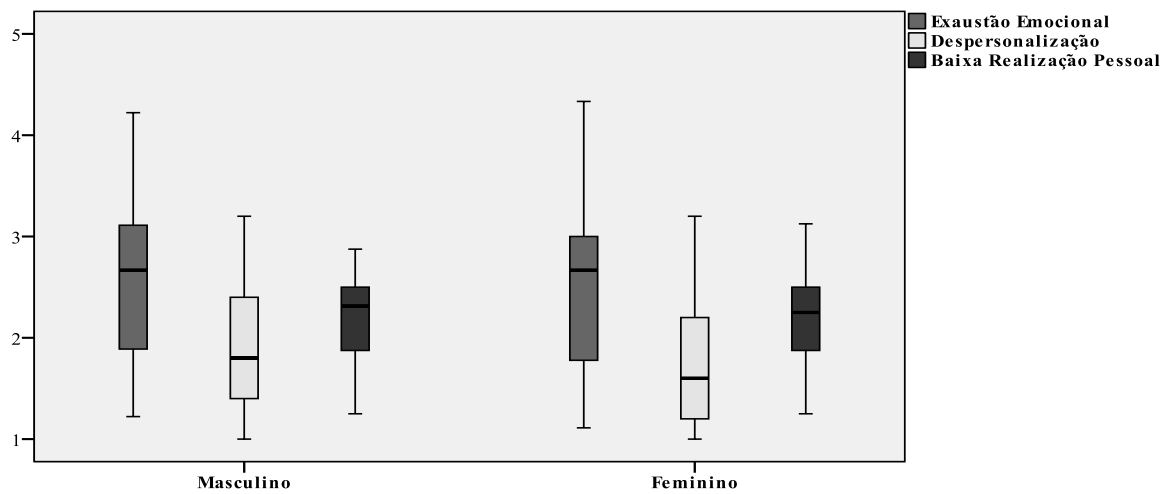
Na análise dos resultados do *Burnout* (ESET-B) por classes, e sexo dos inquiridos (Figura 12), é possível verificar-se uma pequena tendência para os indivíduos femininos serem menos afetados pelo estresse, isto é, 44,3% desses estão na categoria "sem *Burnout*", enquanto este número é menos expressivo nos indivíduos masculinos (30,0%). Não obstante o facto realçado, não parece existir qualquer evidência estatística que suporte que as duas variáveis em análise possam ser dependentes ( $\chi^2 = 1,78$ ;  $gl = 2$ ;  $p = ,410$ )

**Grafico 12 - Diagrama de Barras do grau de Burnout por sexo**



No gráfico 13, pode observar-se a tendência central das três subescalas extraídas do MBI, isto tendo ainda em conta o género dos professores inquiridos. Começando pela Exaustão Emocional, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas ( $t_{89} = 0,70$ ;  $p = ,487$ ) entre a tendência central observada nos indivíduos masculinos ( $M = 2,59$ ;  $DP = 0,76$ ) e femininos ( $M = 2,46$ ;  $DP = 0,82$ ). Relativamente à Despersonalização, tão-pouco se encontraram diferenças estatisticamente significativas ( $t_{89} = 1,52$ ;  $p = ,132$ ) entre a tendência central observada nos indivíduos masculinos ( $M = 1,95$ ;  $DP = 0,59$ ) e femininos ( $M = 1,75$ ;  $DP = 0,56$ ). Por fim, relativamente à Baixa Realização Pessoal, pôde observar-se uma tendência semelhante, ou seja, também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas ( $U = 906,0$ ;  $N_1 = 30$ ;  $N_2 = 61$ ;  $p = ,487$ ) entre a tendência central observada nos indivíduos masculinos (*Média das Ordens* = 45,70) e femininos (*Média das Ordens* = 46,15).

**Grafico 13- Diagrama de bigodes das subescalas do MBI por sexo**



Na tabela seguinte, apresentamos os resultados relativamente à satisfação com as variáveis em estudo e o género dos inquiridos, em que se assumem como relevantes as conclusões seguintes:

1. A percentagem de indivíduos inquiridos masculinos que mencionou estar de alguma forma insatisfeita com o trabalho (insatisfeito + muito insatisfeito = 23,3%) é superior à dos femininos (14,7%);
2. A percentagem de indivíduos inquiridos masculinos que mencionou estar de alguma forma satisfeita com o relacionamento com os colegas de trabalho (satisfeito + muito satisfeito = 46,6%) é ligeiramente superior à dos femininos (44,3%);
3. A percentagem de indivíduos inquiridos masculinos que mencionou estar de alguma forma insatisfeita com a relação estabelecida com os alunos (insatisfeito + muito insatisfeito = 33,4%) é superior à dos femininos (27,8%);
4. Os inquiridos femininos têm uma maior tendência em estarem claramente satisfeitos (satisfeito + muito satisfeito = 27,9%) ou insatisfeitos com os salários (insatisfeito + muito insatisfeito = 37,7%), sendo que, os masculinos apresentam uma postura mais intermédia (nem insatisfeito, nem satisfeito = 43,3%).

**Tabela 5- Frequências e Médias da Satisfação com o Trabalho, Relação com Colega, Relação com Alunos e com o Salário por Sexo**

		Muito		Nem	Satisfeito	Muito	Média
		Insatisfeito		Insatisfeito,		Satisfeito	
				Nem Satisfeito			
	Sexo	Insatisfeito	Insatisfeito				
Satisfação no Trabalho	Masculino	10,0%	13,3%	13,3%	30,0%	33,3%	3,63
	Feminino	1,6%	13,1%	24,6%	36,1%	24,6%	3,69
Relação com Colegas	Masculino	6,7%	16,7%	30,0%	33,3%	13,3%	3,30
	Feminino	3,3%	19,7%	32,8%	32,8%	11,5%	3,30
Relação com Alunos	Masculino	6,7%	26,7%	30,0%	20,0%	16,7%	3,13
	Feminino	9,8%	18,0%	34,4%	31,1%	6,6%	3,07
Satisfação com Salário	Masculino	3,3%	30,0%	43,3%	20,0%	3,3%	2,90
	Feminino	8,2%	29,5%	34,4%	23,0%	4,9%	2,87

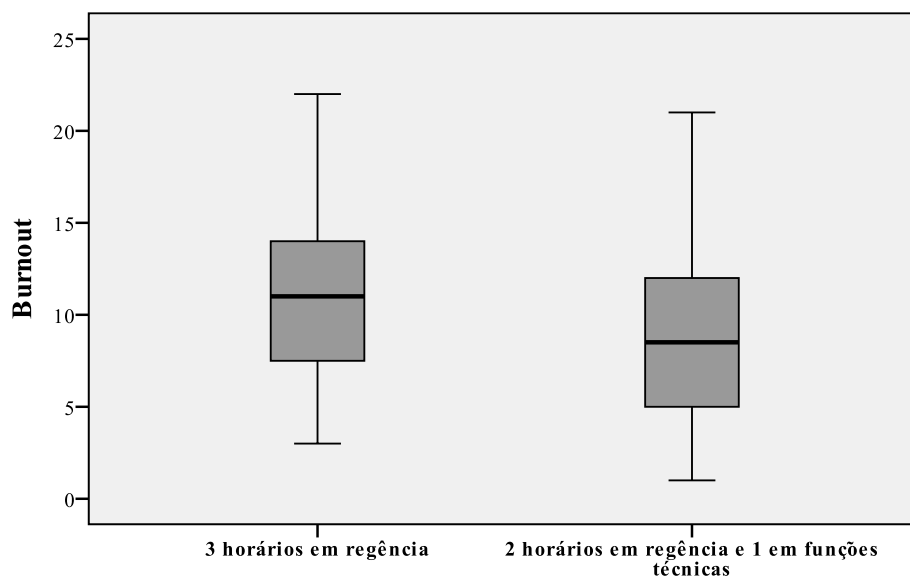
Comprando estes resultados com os previamente apresentados na tabela, não é surpreendente que não se tenham encontrado diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis em análise: satisfação no trabalho ( $U = 892,5$ ;  $N_1 = 30$ ;  $N_2 = 61$ ;  $p = ,844$ ), relação com colegas ( $U = 902,0$ ;  $N_1 = 30$ ;  $N_2 = 61$ ;  $p = ,909$ ), relação com alunos ( $U = 904,5$ ;  $N_1 = 30$ ;  $N_2 = 61$ ;  $p = ,927$ ) e satisfação com o salário ( $U = 800,5$ ;  $N_1 = 30$ ;  $N_2 = 61$ ;  $p = ,898$ ).

### **1.3. Níveis de Burnout (ESET-B & MBI), Satisfação com Trabalho, Colegas, Alunos e Salário por Horário/Função**

É possível observar-se no gráfico14 que a tendência central do *Burnout* (ESET-B) nos inquiridos que exercem funções de regência em três horários ( $M = 11,02$ ;  $DP = 4,65$ ) é superior à dos que exercem funções de regência em dois horários e funções técnicas noutro ( $M = 9,03$ ;  $DP = 4,75$ ), tendo-se estas diferenças revelado estatisticamente significativas ( $t_{89} = 2,011$ ;  $p = ,047$ ).

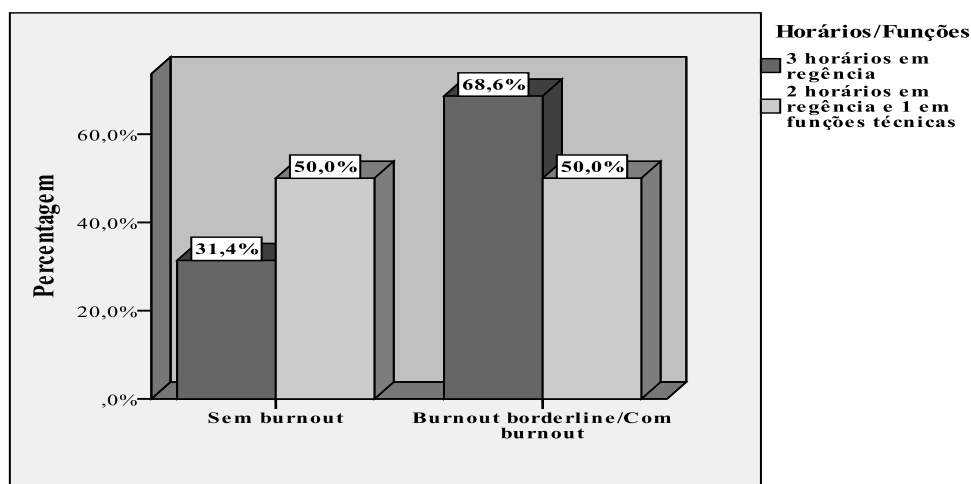


**Gráfico 14 - Diagrama de bigodes do *Burnout* por horário/ função**



Quando se comparam de novo os resultados do *Burnout* (ESET-B) tendo em conta o as funções exercidas pelos professores, desta feita considerando intervalos qualitativos (gráfico 15) é possível verificar-se uma tendência para os indivíduos que exercem a sua atividade profissional em três horários de regência serem mais afetados pelo estresse, ou seja, unicamente 31,4% destes não parecem ter quaisquer sinais de *Burnout*, enquanto este número é mais expressivo nos indivíduos que repartem o trabalho entre funções de regência e técnicas (50,0%). A possível associação - entre as duas variáveis em análise - sugerida pela Figura 15, pode no limite considerar-se marginalmente significativa ( $\chi^2 = 3,25$ ;  $gl = 1$ ;  $p = ,071$ ).

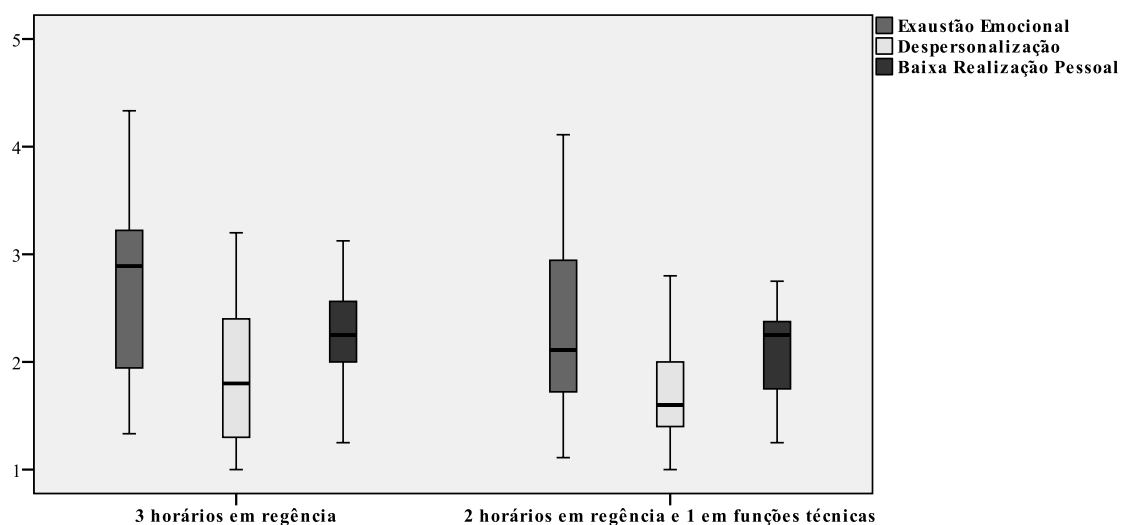
**Gráfico 15 - Grau de Burnout por horário/ função**



Constatamos, através do gráfico, que ao realizar a comparação das subescalas do MBI, a tendência central, tendo em conta o tipologia de horário/funções, a maior diferença parece emergir na subescala de Exaustão Emocional. De facto, nesta a média de exaustão emocional nos grupo de professores que exercem exclusivamente funções de regência ( $M = 2,67$ ;  $DP = 0,75$ ) é significativamente superior ( $t_{89} = 2,26$ ;  $p = ,026$ ) à dos que exercem funções mistas, isto é, de regência e técnicas ( $M = 2,2,30$ ;  $DP = 0,81$ ). Relativamente à despersonalização, a tendência manteve-se, ou seja, a média dos professores com funções exclusivamente de docência ( $M = 1,88$ ;  $DP = 0,63$ ) é superior à dos restantes ( $M = 1,73$ ;  $DP = 0,48$ ), porém, neste caso as diferenças não se revelaram significativamente diferentes ( $t_{88,96} = 1,22$ ;  $p = ,210$ ).

Por fim, relativamente à Baixa Realização Pessoal, também se observou que a média no grupo de professores com funções exclusivamente de docência ( $M = 2,25$ ;  $DP = 0,45$ ) é superior à dos restantes ( $M = 2,10$ ;  $DP = 0,45$ ), sendo que, também aqui as diferenças não se revelaram significativamente diferentes ( $t_{89} = 1,57$ ;  $p = ,121$ ).

**Gráfico16 - Diagrama de bigodes das subescalas do MBI por horário/ função.**



Relativamente a esta variável, através da análise detalhada presente na tabela, destacamos o seguinte:

1. Os inquiridos com três horários em regência têm uma maior tendência para estarem mais insatisfeitos com o trabalho (insatisfeito + muito insatisfeito = 21,6%), isto quando comparados com aqueles que têm dois horários em regência e outro em funções técnicas (insatisfeito + muito insatisfeito = 12,5%);
2. A percentagem de indivíduos com horários exclusivamente em regência que mencionou estar de alguma forma satisfeita com o relacionamento com os colegas de trabalho (satisfeito + muito satisfeito = 47,1%) é ligeiramente superior à dos que para além das funções de regência exercem funções técnicas (42,5%);
3. A percentagem de indivíduos com horários exclusivamente em regência que mencionou estar de alguma forma insatisfeita com a relação estabelecida com os alunos (insatisfeito + muito insatisfeito = 27,4%) é um pouco inferior à dos restantes (32,5%);
4. A percentagem de indivíduos com horários exclusivamente em regência que mencionou estar de alguma forma satisfeita com o salário auferido (satisfeito + muito satisfeito = 19,6%) é inferior à dos que, para além das funções de regência, exercem funções técnicas (35,0%).

**Tabela 6- Frequências e Médias da Satisfação com o Trabalho, Relação com Colega, Relação com Alunos e com o Salário por Horário/Função**

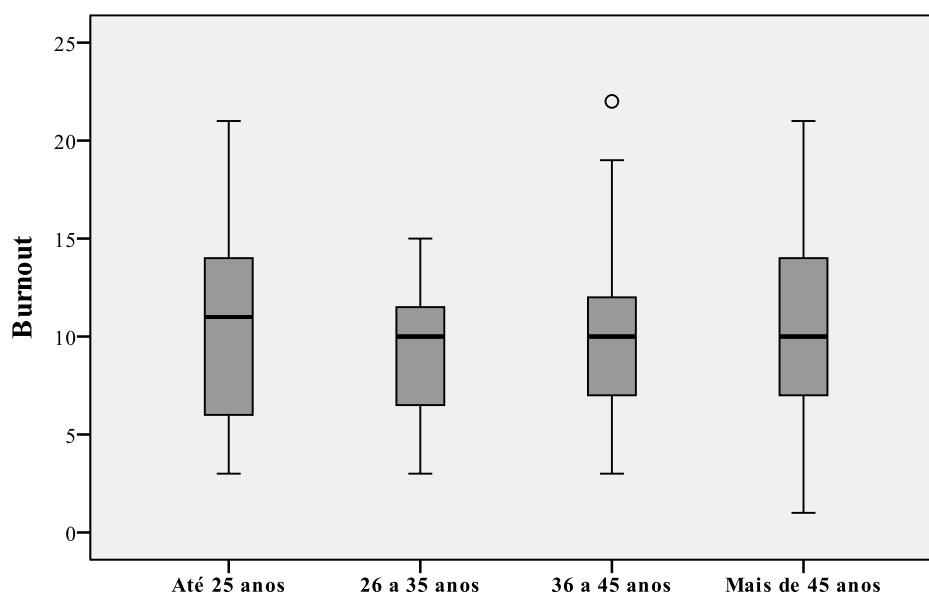
		Muito Insatis feito	Insatis feito	Nem Insatisfeito, Nem Satisfeito	Satis feito	Muito Satis feito	Média
	Horários/Funções						
Satisfação no Trabalho	3 horários em regência	5,9%	15,7%	15,7%	37,3%	25,5%	3,61
	2 horários em regência e 1 em funções técnicas	2,5%	10,0%	27,5%	30,0%	30,0%	3,75
Relação com Colegas	3 horários em regência	7,8%	13,7%	31,4%	31,4%	15,7%	3,33
	2 horários em regência e 1 em funções técnicas	-	25,0%	32,5%	35,0%	7,5%	3,25
Relação com Alunos	3 horários em regência	3,9%	23,5%	35,3%	23,5%	13,7%	3,20
	2 horários em regência e 1 em funções técnicas	15,0%	17,5%	30,0%	32,5%	5,0%	2,95
Satisfação com Salário	3 horários em regência	9,8%	33,3%	37,3%	13,7%	5,9%	2,73
	2 horários em regência e 1 em funções técnicas	2,5%	25,0%	37,5%	32,5%	2,5%	3,08

Após uma análise da variância das diferenças encontradas na tabela 3, concluiu-se que não existem diferenças significativas relativamente à satisfação no trabalho ( $U = 969,5$ ;  $N_1 = 51$ ;  $N_2 = 41$ ;  $p = ,675$ ), relação com colegas ( $U = 953,0$ ;  $N_1 = 51$ ;  $N_2 = 40$ ;  $p = ,577$ ) e relação com alunos ( $U = 927,0$ ;  $N_1 = 51$ ;  $N_2 = 40$ ;  $p = ,441$ ). Por sua vez, quanto à satisfação com o salário ( $U = 802,0$ ;  $N_1 = 51$ ;  $N_2 = 40$ ;  $p = ,068$ ), pôde concluir-se que as diferenças encontradas são marginalmente significativas.

#### 1.4. Níveis de *Burnout* (ESET-B & MBI), Satisfação com Trabalho, Colegas, Alunos e Salário por Escalão Etário

No gráfico 17, é possível observar-se que a tendência central dos níveis de *Burnout* (ESET-B) nos professores inquiridos, não parecem variar muito tendo em conta os diferentes escalões etários em análise. Não obstante o mencionado, a média mais elevada foi encontrada nos inquiridos mais jovens ( $M = 11,29$ ;  $DP = 5,69$ ), sendo seguida pela dos indivíduos com mais de 45 anos ( $M = 10,41$ ;  $DP = 4,97$ ), pela dos com idades compreendidas entre os 36 e 45 anos ( $M = 9,91$ ;  $DP = 4,84$ ) e pela dos que têm idades entre os 26 e 45 anos ( $M = 9,21$ ;  $DP = 3,52$ ). Dadas as diferenças serem ligeiras, não é surpresa que estas não se tenham revelado estatisticamente significativas ( $F_{3,87} = 0,61$ ;  $p = ,609$ ).

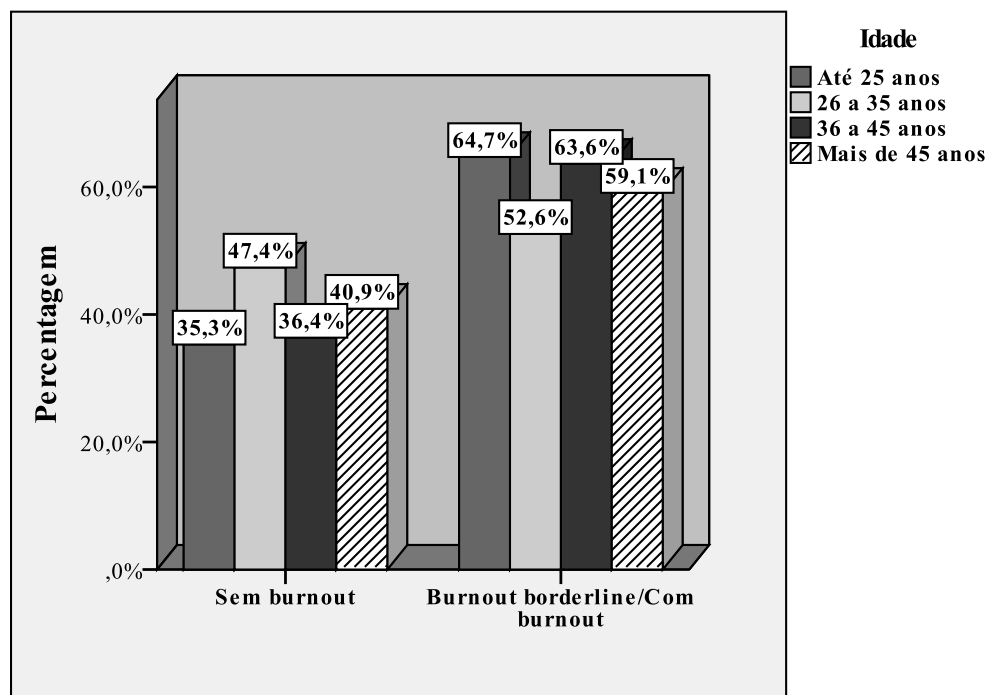
**Gráfico 17- Diagrama de bigodes do Burnout por escalão etário**



No Gráfico 18, é possível analisarem-se os resultados do *Burnout* (ESET-B) em termos qualitativos e tendo em conta o escalão etário dos inquiridos, sendo que a Figura em questão não parece sugerir qualquer tipo de associação entre as duas variáveis em análise. De facto, quando por exemplo se analisam os indivíduos que estão no grupo "sem *Burnout*", verifica-se que o escalão menos representado é o de professores com menos de 25 anos

(35,3%), sendo seguido pelos que têm idades entre os 36 e 45 anos (36,4%), pelos que têm mais de 45 anos e pelos que têm entre 26 e 35 anos. Pelo exposto, também não é estranho que não se tenha encontrado qualquer associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis em análise ( $\chi^2 = 0,77$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,856$ ).

**Gráfico 18- Grau de Burnout por escalão etário**



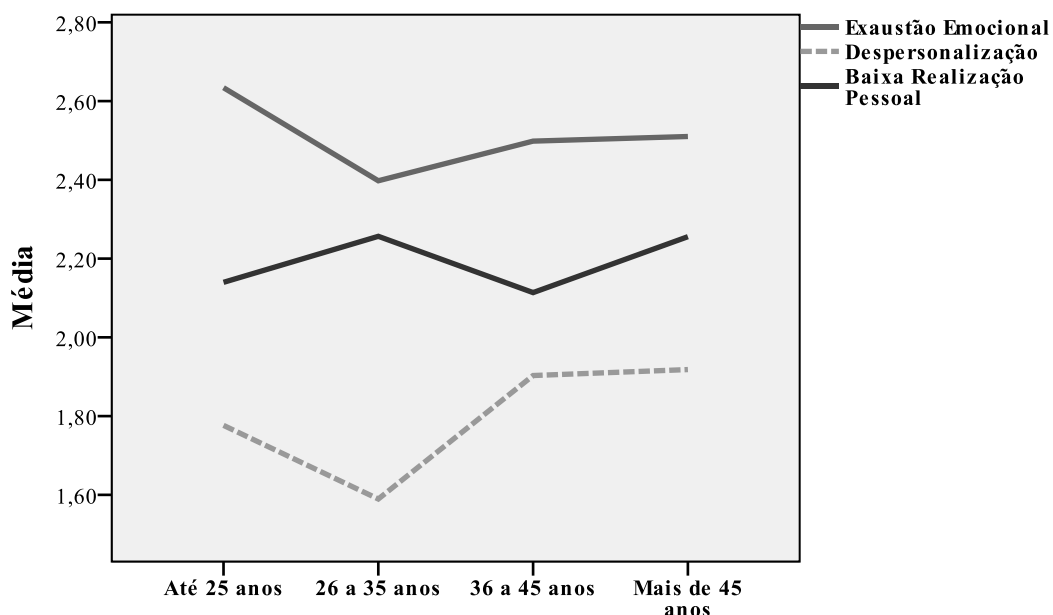
No Gráfico 19, observa-se que, ao compararem-se as médias das três subescalas extraídas do IBM, tendo em conta o escalão etário dos professores inquiridos, não parecem existir grandes diferenças. Ainda assim, realça-se que:

1. Ao nível da exaustão emocional, a média mais elevada é encontrada no grupo com idade até 25 anos ( $M = 2,63$ ;  $DP = 0,93$ ), sendo a mais baixa encontrada no grupo com idades entre 26 e 35 anos ( $M = 2,40$ ;  $DP = 0,65$ );
2. Ao nível da despersonalização, a média mais elevada é encontrada no grupo com mais de 45 anos ( $M = 1,92$ ;  $DP = 0,50$ ), sendo a mais baixa encontrada no grupo com idades entre 26 e 35 anos ( $M = 1,59$ ;  $DP = 0,49$ );

3. Relativamente à baixa realização pessoal, as médias mais elevadas são encontradas no grupo com mais de 45 anos ( $M = 2,26$ ;  $DP = 0,52$ ) e naqueles com idades entre os 26 e 35 anos ( $M = 2,26$ ;  $DP = 0,37$ ), sendo a mais baixa encontrada naqueles que têm entre 36 e 45 anos ( $M = 2,11$ ;  $DP = 0,47$ ).

Note-se que, não obstante as diferenças realçadas anteriormente, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em qualquer das subescalas em análise: Exaustão Emocional ( $F_{3,87} = 0,26$ ;  $p = ,855$ ), Despersonalização ( $H = 3,93$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,269$ ) e Baixa Realização Pessoal ( $H = 1,74$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,629$ ).

**Gráfico 19- Diagrama de linhas das subescalas do MBI por escalão etário**



Para melhor compreensão dos resultados, na tabela 7, alcançamos as seguintes conclusões:

1. Os inquiridos mais novos (até 25 anos) têm uma menor tendência em estarem claramente satisfeitos com o trabalho (satisfeito + muito satisfeito = 52,9%), sendo que os que têm entre 36 e 45 anos são os que aparentam estar mais satisfeitos (satisfeito + muito satisfeito = 72,7%);

2. A percentagem de indivíduos com idades entre os 36 e 45 anos que mencionou estar de alguma forma satisfeita com o relacionamento com os colegas de trabalho (satisfeito + muito satisfeito = 57,6%) é superior à de todos os restantes, em especial, à dos dois escalões etários mais jovens (satisfeito + muito satisfeito de 35,3% e 31,6% respectivamente);
3. A percentagem de indivíduos com idades até 25 anos que mencionou estar de alguma forma satisfeita com a relação estabelecida com os alunos (satisfeito + muito satisfeito = 23,6%) é a mais baixa dos quatro escalões etários em análise, sendo a maior encontrada nos indivíduos com idades entre os 26 e 35 anos (42,1%);
4. A percentagem de indivíduos com idades até 25 anos que mencionou estar de alguma forma insatisfeita com a relação estabelecida com o salário (insatisfeito + muito insatisfeito = 52,9%) é a mais elevada dos quatro escalões etários em análise, sendo a menor encontrada nos indivíduos com idades entre os 26 e 35 anos (15,8%).

**Tabela 7- Frequências e Médias da Satisfação com o Trabalho, Relação com Colega, Relação com Alunos e com o Salário por Escalão Etário**

	Escalão Etário	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem Insatisfeito, Nem Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Média
Satisfação no Trabalho	Até 25 anos	5,9%	17,6%	23,5%	23,5%	29,4%	3,53
	26 a 35 anos	10,5%	15,8%	15,8%	42,1%	15,8%	3,37
	36 a 45 anos	3,0%	12,1%	12,1%	33,3%	39,4%	3,94
	Mais de 45	-	9,1%	36,4%	36,4%	18,2%	3,64
Relação com Colegas	Até 25 anos	-	35,3%	29,4%	35,3%	-	3,00
	26 a 35 anos	10,5%	26,3%	31,6%	26,3%	5,3%	2,89
	36 a 45 anos	6,1%	3,0%	33,3%	36,4%	21,2%	3,64
	Mais de 45	-	22,7%	31,8%	31,8%	13,6%	3,36
Relação com Alunos	Até 25 anos	11,8%	29,4%	35,3%	11,8%	11,8%	2,82
	26 a 35 anos	-	21,1%	36,8%	31,6%	10,5%	3,32
	36 a 45 anos	9,1%	15,2%	36,4%	27,3%	12,1%	3,18
	Mais de 45	13,6%	22,7%	22,7%	36,4%	4,5%	2,95
Satisfação com Salário	Até 25 anos	-	52,9%	11,8%	35,3%	-	2,82
	26 a 35 anos	5,3%	10,5%	52,6%	15,8%	15,8%	3,26
	36 a 45 anos	9,1%	30,3%	42,4%	18,2%	-	2,70



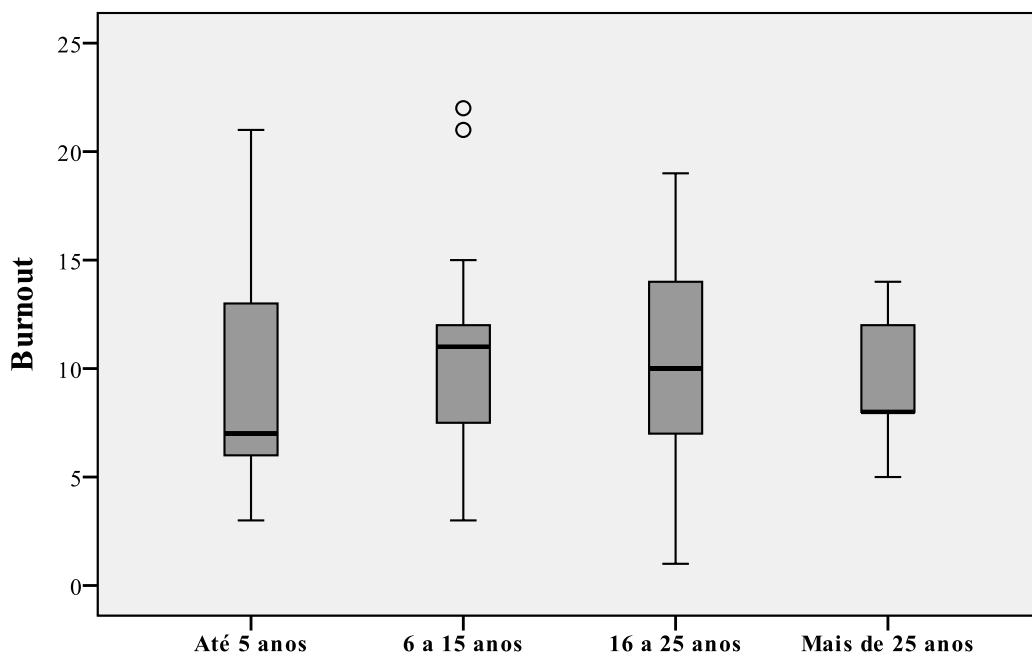
	Escalão Etário	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem Insatisfeito, Nem Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Média
Satisfação no Trabalho	Até 25 anos	5,9%	17,6%	23,5%	23,5%	29,4%	3,53
	26 a 35 anos	10,5%	15,8%	15,8%	42,1%	15,8%	3,37
	36 a 45 anos	3,0%	12,1%	12,1%	33,3%	39,4%	3,94
	Mais de 45	-	9,1%	36,4%	36,4%	18,2%	3,64
Relação com Colegas	Até 25 anos	-	35,3%	29,4%	35,3%	-	3,00
	26 a 35 anos	10,5%	26,3%	31,6%	26,3%	5,3%	2,89
	36 a 45 anos	6,1%	3,0%	33,3%	36,4%	21,2%	3,64
	Mais de 45	-	22,7%	31,8%	31,8%	13,6%	3,36
Relação com Alunos	Até 25 anos	11,8%	29,4%	35,3%	11,8%	11,8%	2,82
	26 a 35 anos	-	21,1%	36,8%	31,6%	10,5%	3,32
	36 a 45 anos	9,1%	15,2%	36,4%	27,3%	12,1%	3,18
	Mais de 45	13,6%	22,7%	22,7%	36,4%	4,5%	2,95
Satisfação com Salário	Até 25 anos	-	52,9%	11,8%	35,3%	-	2,82
	26 a 35 anos	5,3%	10,5%	52,6%	15,8%	15,8%	3,26
	36 a 45 anos	9,1%	30,3%	42,4%	18,2%	-	2,70
	Mais de 45 anos	9,1%	27,3%	36,4%	22,7%	4,5%	2,86

Após uma análise da significância das diferenças encontradas na tabela, concluiu-se que não existem diferenças significativas relativamente à satisfação no trabalho ( $H = 3,73$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,292$ ), relação com alunos ( $H = 2,24$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,524$ ) e satisfação com salário ( $H = 3,55$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,315$ ). Por sua vez, quanto à satisfação com a relação com os colegas ( $H = 7,88$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,049$ ), pôde concluir-se que as diferenças encontradas são estatisticamente significativas.

#### 1.5. Níveis de Burnout (ESET-B & MBI), Satisfação com Trabalho, Colegas, Alunos e Salário por Anos de Prática de Magistério

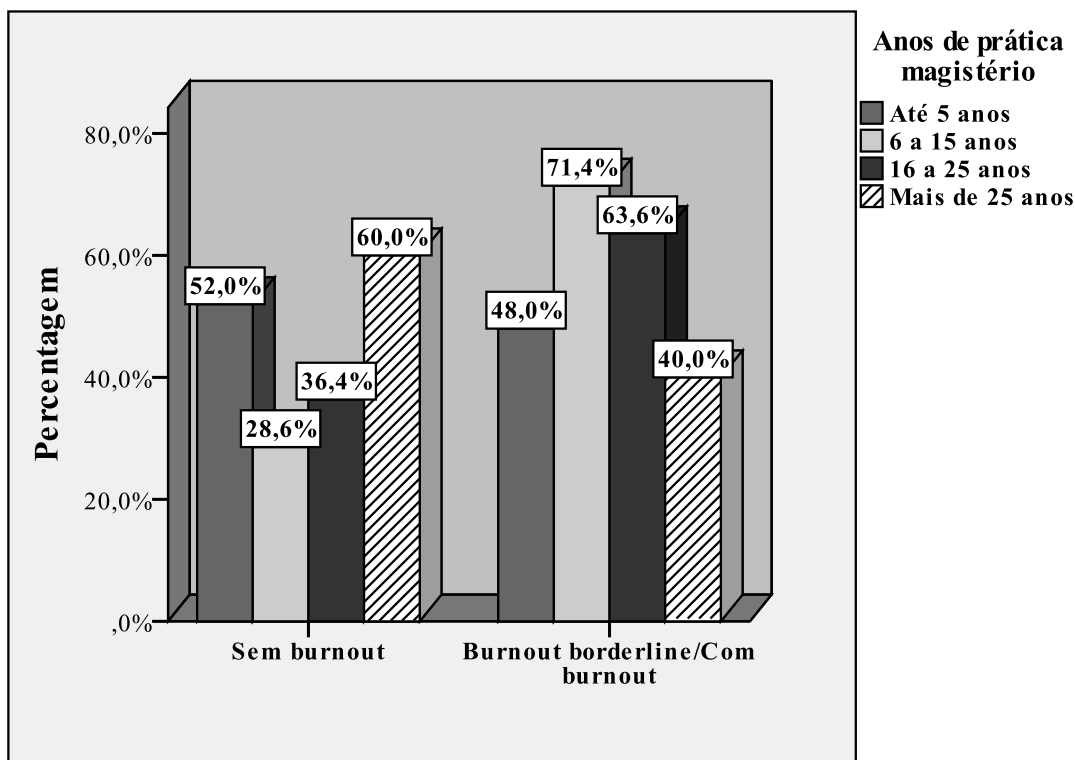
No gráfico 20, é possível observar-se que a tendência central dos níveis de *Burnout* (ESET-B) nos professores inquiridos é ligeiramente mais elevada nos que têm entre 6 e 15 anos de serviço docente ( $M = 10,46$ ;  $DP = 4,38$ ) e naqueles que têm entre 16 e 25 anos ( $M = 10,18$ ;  $DP = 4,89$ ), porém, estas diferenças são tão pouco expressivas que não se podem considerar significativas do ponto de vista estatístico ( $H = 0,52$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,916$ ).

**Gráfico 20 - Diagrama de bigodes do Burnout por tempo de serviço**



No gráfico 21, é possível analisarem-se os resultados do *Burnout* (ESET-B) em termos qualitativos e tendo em conta os anos de serviço docente dos inquiridos, sendo que se observa que, dentro dos indivíduos sem *Burnout*, o escalão menos representado é o de professores com 6 a 15 anos de serviço (28,6%), sendo seguido pelos que têm entre 16 e 25 anos (36,4%), pelos que têm até 5 anos (52,0%) e pelos que têm mais de 25 anos de serviço (60,0%); relativamente a este último grupo, convém não se esquecer que só existem cinco pessoas nesta situação. Os dados obtidos através de um teste Qui-Quadrado de independência não permitem presumir que as duas variáveis em análise estejam significativamente associadas ( $\chi^2 = 4,05$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,256$ ).

**Gráfico 21- Grau de Burnout por tempo de serviço**



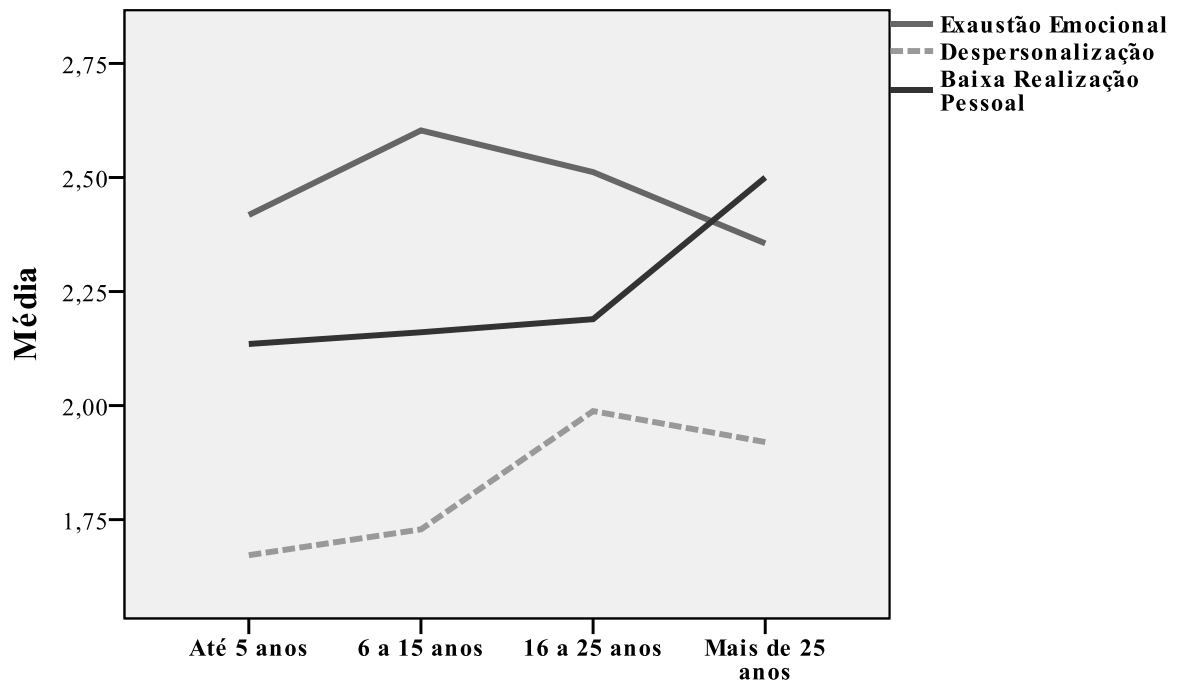
O gráfico 22 ilustra que, ao compararem-se as médias das três subescalas extraídas do MBI, tendo em conta os anos de serviço docente dos inquiridos, não parecem existir grandes diferenças. Apesar do verificado, realçam-se os seguintes dados:

1. A exaustão emocional média mais elevada foi encontrada no grupo de professores com 6 a 15 anos de serviço ( $M = 2,60$ ;  $DP = 0,76$ ), sendo a mais baixa encontrada no grupo com mais de 25 anos de serviço ( $M = 2,36$ ;  $DP = 0,70$ );
2. A despersonalização média mais elevada foi encontrada no grupo de professores com 16 a 25 anos de serviço ( $M = 1,99$ ;  $DP = 0,63$ ), sendo a mais baixa encontrada no grupo com menos anos de serviço ( $M = 1,67$ ;  $DP = 0,49$ ), ou seja, até 5 anos;
3. A baixa realização pessoal média mais elevada foi encontrada no grupo de professores com mais de 25 anos de serviço ( $M = 2,50$ ;  $DP = 0,48$ ), sendo a mais baixa encontrada no grupo com menos anos de serviço ( $M = 2,14$ ;  $DP = 0,45$ ).

Também neste caso, apesar das diferenças realçadas anteriormente, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em qualquer das subescalas em

análise: Exaustão Emocional ( $H= 0,42$ ;  $gI = 3$ ;  $p = ,936$ ), Despersonalização ( $H= 4,59$ ;  $gI = 3$ ;  $p = ,205$ ) e Baixa Realização Pessoal ( $H= 2,68$ ;  $gI = 3$ ;  $p = ,444$ ).

**Gráfico 22 - Diagrama de linhas das subescalas do MBI por tempo de serviço**



Na tabela 8 apresentamos melhor os resultados obtidos, sendo que verificamos que:

1. Os indivíduos com no máximo 5 anos de serviço docente são os que têm uma maior tendência em estarem claramente satisfeitos com o trabalho (satisfeito + muito satisfeito = 68,0%), sendo que os que têm entre 6 e 15 anos de serviço são os que estão menos representados nessas categorias (satisfeito + muito satisfeito de 57,1%);
2. Os indivíduos com mais de 25 anos de serviço docente são os que mencionaram mais estar de alguma forma satisfeitos com o relacionamento com os colegas de trabalho (satisfeito + muito satisfeito = 60,0%), sendo o grupo que lecciona há menos anos (até 5 anos) aquele em que o grau de satisfação parece ser menor (satisfeito + muito satisfeito = 40,0%);

3. A percentagem de indivíduos com mais de 25 anos de serviço que mencionaram estar de alguma forma insatisfeitos com a relação estabelecida com os alunos (insatisfeito + muito insatisfeito = 60,0%) é a mais elevada dos quatro grupos em análise;
4. Os indivíduos com no máximo 5 anos de serviço docente e aqueles que têm entre 16 e 25 anos de serviço são aqueles que aparentam estar mais insatisfeitos com os salários (insatisfeito + muito insatisfeito = 40,0% e 39,4% respectivamente).

**Tabela 8- Frequências e Médias da Satisfação com o Trabalho, Relação com Colega, Relação com Alunos e com o Salário por Tempo de Serviço**

	Anos de prática magistério	Muito Insatisfe ito	Insatisfeito	Nem Insatisfeito, Nem Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeit o	Média
Satisfação no Trabalho	Até 5 anos	4,0%	12,0%	16,0%	36,0%	32,0%	3,80
	6 a 15 anos	7,1%	14,3%	21,4%	32,1%	25,0%	3,54
	16 a 25 anos	3,0%	12,1%	24,2%	33,3%	27,3%	3,70
	Mais de 25	-	20,0%	20,0%	40,0%	20,0%	3,60
Relação com Colegas	Até 5 anos	-	28,0%	32,0%	32,0%	8,0%	3,20
	6 a 15 anos	10,7%	14,3%	32,1%	39,3%	3,6%	3,11
	16 a 25 anos	3,0%	18,2%	30,3%	24,2%	24,2%	3,48
	Mais de 25	-	-	40,0%	60,0%	-	3,60
Relação com Alunos	Até 5 anos	8,0%	28,0%	28,0%	24,0%	12,0%	3,04
	6 a 15 anos	7,1%	17,9%	35,7%	35,7%	3,6%	3,11
	16 a 25 anos	9,1%	15,2%	39,4%	21,2%	15,2%	3,18
	Mais de 25	20,0%	40,0%	-	40,0%	-	2,60
Satisfação com Salário	Até 5 anos	4,0%	36,0%	28,0%	32,0%	-	2,88
	6 a 15 anos	7,1%	25,0%	28,6%	28,6%	10,7%	3,11
	16 a 25 anos	9,1%	30,3%	51,5%	9,1%	-	2,61
	Mais de 25	-	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	3,40

Após uma análise da significância das diferenças encontradas na tabela concluiu-se que não existem diferenças significativas relativamente à satisfação com o salário em nenhuma das variáveis em análise: Satisfação no trabalho ( $H = 0,73$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,866$ ),

relação com colegas ( $H = 2,19$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,533$ ), relação com alunos ( $H = 1,05$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,789$ ) e satisfação com salário ( $H = 4,59$ ;  $gl = 3$ ;  $p = ,205$ ).

## 2. SINTESE DOS RESULTADOS

Esta pesquisa sobre a situação do estresse na docência, centrou-se num grupo de professores com mais de um vínculo laboral, mais de cinco anos de docência, procurando verificar qual o nível de estresse, incluindo a Síndrome de *Burnout*, e se este estaria associado com o género, afetando mais o feminino que o masculino.

Num conjunto de 91 inquiridos, com 30 do género masculino e 61 do género feminino, os primeiros apresentaram um nível maior de exaustão (*Burnout* ESET-B= 4,96) em relação aos segundos (*Burnout* ESET-B= 4,68).

Por sua vez, quanto à satisfação com o trabalho entre géneros, o género masculino avaliou-se como *muito satisfeito* (33%), enquanto que o feminino com *satisfeito* (36,1%).

Podemos dizer que o estresse decorrente do trabalho, o dito estresse ocupacional, afeta com resultados muito próximos tanto professores do género masculino como feminino. Ou seja, tem mais influencia o ritmo de trabalho a que as pessoas estão sujeitas, pois exige nível elevados de concentração e atenção.

A maioria dos professores que apresentam comportamentos estressantes são aqueles que lecionam em duas ou mais instituições de ensino, sendo este tipo de comportamento quase uma constante. Os professores vivem numa correria constante, com horários incertos, perdendo horas de sono, alimentação errada e não reservando tempo para o lazer, o que se traduz em fadiga crónica e em estresse.

Além disso, os professores percebem, como constrangimento, as condições de trabalho em muitas escolas, tanto privadas quanto públicas, que deixam a desejar, não proporcionando aos professores o material necessário para suas atividades e inibindo iniciativas criativas que demandem recursos financeiros.

A insatisfação e a falta de perspectiva de crescimento profissional desanimam os professores, que passam a ver a escola e suas atividades como um fardo pesado e sem gratificação pessoal, o que diminui as suas forças internas motivacionais no dia-a-dia. O resultado é a queda no desempenho, frustração, alteração de humor, bem como consequências físicas e mentais.

Em síntese, comprova-se a influencia do estresse profissional docente quer na qualidade do ensino-aprendizagem, quer na qualidade de vida dos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos fatores mais stressantes na docência é a questão do controlo de classe, encontrando-se este ligado ao comportamento problemático do aluno, apresentando-se como um dos principais fatores do estresse. O quantitativo de professores que vêm apresentando risco de sofrimentos psíquicos de diversas matrizes tem aumentando gradativamente, de acordo com o aumento de afastamentos por licenças e/ou readaptações de docentes, em que os transtornos psiquiátricos aparecem em primeiro lugar entre os diagnósticos que motivam as licenças médicas.

Pesquisas no Brasil que estudam a saúde de professores, da pré-escola ao ensino médio na rede particular, mostram que cerca de 60% dos pesquisados relatam cansaço mental e que 52% dos professores trabalhava em mais de uma escola. Isto fez com que o Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade da Bahia – Brasil criasse um grupo de pesquisa para prosseguir com esta análise.

Sublinha-se que não existe uma legislação específica para esse tipo de doença ocupacional e, no serviço público, o profissional enfrenta vários transtornos até ser avaliado por uma junta médica. Situação crucial é saber que uma pesquisa, no Estado de Sergipe – Brasil, revelou que apenas 7% dos professores com recomendação de licença médica conseguiram o benefício no Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).

Analisando então os resultados da nossa investigação, em comparação com resultados alcançados por alguns autores, tal como referenciado no enquadramento teórico, começamos por fazer referência aos condicionalismos da nossa amostra. Na sua maioria, os respondentes são do sexo feminino (61 elementos face a 30 elementos do sexo masculino) e num universo de 91 indivíduos, 51 exerciam funções em três horários de regência, o que possivelmente origina um maior nível de exaustão enquanto que os restantes 40 trabalham em dois horários, sendo um em regência e outro em função técnica, o que parece gerar um cansaço de nível regular. No que se refere ao **grau de satisfação** com o trabalho, verificou-se que os nossos inquiridos consideram-se “satisfeitos” ou “muito satisfeitos”, encontrando-se 19 indivíduos com “opinião neutra” e 16 indivíduos “insatisfeitos” ou “muito insatisfeitos”.

Quanto ao relacionamento com os colegas de trabalho, aproximadamente um terço dos inquiridos consideram-se “satisfeitos”, encontrando-se ainda 11 indivíduos “muito satisfeitos”. Ainda relativamente a esta variável, foi possível verificar que 21 dos nossos sujeitos estão de alguma forma “insatisfeitos” ou “muito insatisfeitos”, encontrando-se aqui também um número expressivo que possuem uma “opinião neutra”. Tal resultado parece ser



justificado pelas pequenas verbalizações pouco educadas com colegas no final do ano letivo, dado ser a época em que há a cobrança de maiores resultados e aquela em que, possivelmente, se encontram mais exaustos e estressados, sendo que este tipo de comportamento também se parece encontrar no comportamento entre professor e aluno e vice-versa.

Relembra-se que Skinner defendeu que todo o comportamento é determinado pelo ambiente, embora a relação do indivíduo com o meio seja de *interação* e não passiva (cf. Cap. I).

Na nossa investigação, no que diz respeito à satisfação com a remuneração, a categoria mais representada é de “nem insatisfeito, nem satisfeito”, com 34 elementos nesta categoria, mas também verificamos uma diferença mínima na categoria “insatisfeito” e/ou “muito insatisfeito”, com 33 indivíduos nesta categoria, sendo que apenas 24 se declaram “satisfeitos”. Tais resultados levam-nos a depreender que o grau de satisfação com o trabalho se encontra diretamente relacionado com o grau de satisfação com as relações de convívio com os colegas e com os alunos.

Estes resultados estão de acordo com outros estudos (Fuller e Miskel (1972, cit. por Cordeiro-Alves, 1991), que comprovam a satisfação docente em termos gerais de profissão, embora, no que se refere ao contexto de trabalho, a insatisfação aumente. Ou seja, dados referentes às diferenças encontradas parecem muito pouco expressivos, não se encontrando diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis em análise relativamente à satisfação no trabalho, ou seja, relação com colegas (0,844%), relação com alunos (0,927%) e satisfação com o salário (0,898%).

Desta forma, comprova-se **a hipótese 1- O estresse ocupacional reflete-se na satisfação profissional docente.**

No que diz respeito à satisfação com o trabalho entre géneros, verificou-se que o género masculino avalia-se como *muito satisfeito* (33%), enquanto que o feminino apenas se avalia como *satisfeito* (36,1%), o que nos leva a concluir que estes últimos se encontram mais motivados para a prática docente e interação professor aluno, sendo que o mesmo não se verificou no relacionamento com os colegas.

Em continuidade, ao serem analisadas as frequências e médias de satisfação com o salário, houve quase uma equiparação nos níveis de insatisfação entre homens (30,0%) e mulheres (29,5%), em contraponto ao nível de satisfação com o salário entre homens (20,0%) e as mulheres (23,0%), levando-nos a reconhecer que a insatisfação com o salário é do desagrado tanto masculino quanto feminino. Entretanto, um resultado de indiferença, chamou a atenção: nos nem insatisfeitos, nem satisfeitos verificou-se um percentual

significativo entre os homens (43,3%) e mulheres (34,4%), o que nos leva a analisar a indiferença entre o que se faz e o que se recebe pelo que se faz.

Com estes resultados, comprovamos a complexidade do processo educativo e o fato de não acontecer de forma produtiva dentro de um ambiente de estresse. O desenvolvimento humano dá-se através de um processo, em ambiente de interações, neste caso em comunidade educativa, o que influencia decisivamente o grau de (in)satisfação docente, podendo provocar ruturas, situações essas impeditivas do desenvolvimento pessoal e profissional.

Desta forma, comprova-se a **hipótese 2 - O** estresse ocupacional reflete-se na prática dos professores.

Quanto à tendência central, no que diz respeito ao *Burnout*, os níveis de estresse são superiores naqueles que possuem três horários de regência, em comparação com os que possuem dois horários, e funções técnicas em outro horário.

Relativamente à variável *baixa realização pessoal*, os resultados mais elevados encontram-se no grupo com idades superiores aos 45 anos e os mais baixos, no grupo com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, mas mesmo aqui não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, sendo este último aquele que apresenta uma maior satisfação com trabalho em comparação com o de idades até aos 25, ou apresentam um menor índice de satisfação.

No que concerne ao *tempo de serviço* docente, os indivíduos com 5 anos, no máximo, de serviço são os que apresentam valores mais elevados de satisfação com o trabalho, sendo que os que apresentam entre 6 e 15 anos são os que apresentam índices menores, juntamente com aqueles que apresentam um tempo de serviço inferior a 5 anos. O nosso estudo demonstra ainda, que os indivíduos com mais de 25 anos de trabalho docente são os que mencionaram, de alguma forma, estarem mais satisfeitos com o relacionamento com os colegas de trabalho e os com mais de 25 anos de serviço, são aqueles que apresentam uma taxa de insatisfação superior, no que refere à relação estabelecida com os alunos.

Os resultados, num universo de 91 inquiridos, sendo 30 do género masculino e 61 do género feminino, apresentam no primeiro grupo, um nível maior de exaustão (*Burnout* ESET-B= 4,96) em relação ao segundo (*Burnout* ESET-B= 4,68). Na nossa investigação observamos ainda que a tendência central do *Burnout*, nos inquiridos masculinos (4,96%) é um pouco superior à dos femininos (4,68%); porém, as diferenças observadas não se revelaram estatisticamente significativas (3,36%), nem ao nível da despersonalização, nem tampouco ao nível da baixa realização profissional.

No que diz respeito à faixa etária e *nível de exaustão emocional*, verifica-se que os valores médios são mais elevados no grupo com idades compreendidas até aos 25 anos, sendo inferior no grupo com idades superiores a 26 anos. Quanto ao nível *despersonalização*, verifica-se que os valores mais elevados encontram-se no grupo com idades superiores a 45 e inferior no grupo com idades entre os 26 e os 35 anos. Tais resultados parecem ir ao encontro do artigo de Schettini Filho (2008, p. 16) no qual se afirma que a antecipação desnecessária de circunstâncias existenciais produz exacerbação da ansiedade, levando-nos erradamente, a assumir atitudes que, comumente, chamamos de preocupação. Instala-se, dessa forma, a ansiedade sobre a qual podemos perder o controlo, o que propicia o estresse. É importante entender que a ansiedade não é um mal em si, pois a '*ansiedade zero*' (se fosse possível) traria sérios problemas para os nossos interesses, motivações e disposições de agir. Por isso, é importante tentar um '*nível ótimo de tensão*'. Trata-se de um patamar de tensão (ansiedade) que nos estimula a continuar à procura das soluções. A tensão demasiada dificulta-nos a solução dos conflitos internos e externos. A antecipação desnecessária percorre um caminho que pode ir da irritação ao desânimo, passando pela tristeza e pela depressão" (Ibidem).

Assim sendo, o acumular de vínculos laborais e a correria de deslocamentos de um local de trabalho para outro na procura de maiores salários não compensa a perda da saúde física e/ou mental do ser humano. O professor com sobrecarga de trabalho (atuando em duas e/ou mais instituições) vive sob um pique de estresse constante o que se repercute na sua produtividade, humor, saúde, auto-estima e equilíbrio emocional e comportamental.

Em consequência comprova-se **a hipótese 3** - O estresse ocupacional da síndrome de Burnout reflete-se na qualidade de vida dos professores.

Tratando-se de uma temática atual e preocupante, serão necessários mais estudos constantes e mais aprofundados, por parte de especialistas e pesquisadores.

Embora existam muitos trabalhos envolvendo avaliação de atenção, há ainda, na literatura, pouca pesquisa sobre estresse e atenção em professores, especialmente os que têm sobrecarga de trabalho (como aqueles que trabalham em duas e/ou mais instituições de ensino).

Frente a todos os desafios da docência, é essencial que o professor seja capaz de autorregular o exercício da sua docência. É preciso não esquecer que somos responsáveis pelo agora da nossa vida. "Ser responsável" é "ser capaz de responder" e ser *ético* é fazer uso da *equidade* na vivência da cidadania, na procura de uma melhor qualidade de vida.

Na certeza de que um professor motivado e satisfeito com a sua profissão será capaz de um ensino- aprendizagem eficaz, ensinando os seus alunos a serem futuros cidadãos e futuros profissionais

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I. (2002) Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, P. ;& Pires, D. (2007). O Trabalho em Emergência: entre o prazer e o sofrimento. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Santa Catarina, 3, (9) Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n3/v9n3a05.htm>.
- Alves, F.C. (1994). A (in)satisfação docente. Estudo de opiniões dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII (1), 29-60.
- Anais. (2007) *VI Congresso Internacional de Educação*. Centro de Convenções, Olinda, Pernambuco, Brasil: SAPIENS.
- Archangelo,A. (2004). *O Amor e o ódio na vida do Professor – Passado e Presente na busca de elos perdidos*. São Paulo: Cortez.
- Arends, R. (2007). *Learning to teach*(7.<sup>th</sup> ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Barbosa, D.(2006) *Manual de Pesquisa Metodológica de Estudos e Elaboração de Monografia*. (2ª ed.) São Paulo : Editora Expressão & Arte.

- Barros, A. J. & Lehfel'd, N. A. (2002). *Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas*. (13ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Baum, W. (1999). *Compreender o Behaviorismo: Ciência, Comportamento e Cultura*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul.
- Baccaro, A. (1991). *Vencendo o estresse*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Brum, L. et al. (2012). Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul. *Trabalho, educação e saúde* [versão eletrônica, 10, (1 ) [Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>? Acessado em 18 de janeiro de 2013
- Cardoso, et all. (2002). *O Stress nos professores portugueses, estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Coury, H. J. (2001). Fortalecendo nossa profissão e área de conhecimento: pesquisa e divulgação. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 5 (2), 30- 48.
- Claret, M. (1999). *O que você deve saber sobre o Estresse*. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda.
- Codo, W. (2006). (Org.), *Educação: carinho e trabalho* (4 ed.). Petrópolis/RJ: Vozes.
- Coimbra. N., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e Supervisão: o que move os Professores? *Revista Lusófona da Educação*, 20, 31- 46.
- Cunha, M. & Almeida, C. (1992). *O conceito de "stress"; uma reflexão crítica*. trabalho apresentado no VIII congresso brasileiro de medicina psicossomática, São Paulo.
- Dittrich, A. (2004). *Behaviorismo Radical, Ética e Política: Aspectos Teóricos do Compromisso Social*. Tese de Doutorado em Filosofia. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP.
- Fontana, D. (2002). *Psicologia para Professores*. (2ª ed.) São Paulo: Edições Loyola.

- Freire, P. & Horton, M. (2003). *O Caminho Se Faz Caminhando*. Petropolis: Vozes.
- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- González, M.A. (2001). *Stress – Temas de Psiconeuroendocrinología*. (2ª ed.), São Paulo: Robe Editorial.
- González-Gutiérrez, J. L., Moreno-Rodríguez, R., Peñacoba-Puente, C., Alcocer-Costa, N., Alonso-Recio, L., Barco-Cerro, P., & Ardoy-Cuadros, J. (2004). Burnout in occupational therapy: an analysis focused on the level of individual and organizational consequences. *Psychology in Spain*, 8, 98-105.
- Granja, E. C. (1995). *Produção científica: dissertações e teses do IPUSP (1980/1989)*. São Paulo. Instituto de Psicologia da Univ. São Paulo.
- Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, Burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 1, 61-69.
- Harrison, B.J. (1999). Are you to burn out? *Fund Raising Management*, 30, 3, 25-28.
- Hunter, J. C. (2004). *O Monge e o Executivo – uma história sobre a essência da liderança*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Ivo, L. (2012). *Antologia Poética*. Porto: Afrontamento.
- Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos Professores. In A. L. Silva & A. M. Pinto (Eds.), *Stress e bem-estar*. (pp.167-184) Lisboa: Climepsi
- Lapo, F. R. & Bueno, B. O. (2003, março). Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 65-88.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Lima, J. ( 1996). O papel do professor nas sociedades contemporaneas. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 47-72.
- Lina, L. D. & Carvalho, D. V.D. (2000). Estresse Ocupacional. *Revista Nursing*, 22, 30-34.
- Lipp, M. (2006). *Inventário de Sintomas de Stress para adultos de Lipp (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. (2004). *O Stress no Brasil – Pesquisas Avançadas*. Campinas: Papirus
- Lipp, M. (2002). *O Stress do professor*. Campinas: Papirus.
- Lipp, M. (2002). *O Stress está dentro de você*. São Paulo: Contexto.
- Lipp, M. (1998). *Como enfrentar o Stress*. (5 ed.) Campinas: Papirus.
- Lipp, M. (1996). *Pesquisas sobre o Stress no Brasil – saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas: Papirus.
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Michelletto, N. (2001). Bases Filosóficas do Behaviorismo Radical. In: Banaco, R. A. (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição: Aspectos Teóricos, Metodológicos e de Formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*.( pp.29-44 ) Santo André – SP. ESSE Tec.
- Marques, O. (2000). A aprendizagem na mediação social do aprendidoe da docência. (2. ed.) Injuí: UNIJUÍ.
- Marques Pinto, A.; Lima, M. L. & Lopes da Silva, A. (2003). Stresse profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reacção de *Burnout*. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.

- Nolan, J. & Hoover, L. (2004). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice*. Hoboken: Wiley Jossey-Bass Education.
- Oliveira, C. (2007, maio/julho). Professores no limite. *Revista Pátio*. XI ( 42), 13-25.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools* (8.<sup>th</sup> ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Education.
- Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Satisfação Profissional e Autoestima em Professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV), 247-262.
- Pigatto, N. (2010, abr./jun). A docência e a violência estudantil no contexto atual. *Ensaio: avaliação de políticas públicas da Educação*, 18, (67), 303-324
- Poeschl, G. (2006). *Análise de Dados na Investigação em Psicologia – Teoria e Prática*. Lisboa: Almedina .
- Pafaro, R. C. & Martins, M. M.(2004) . Estudo do estresse do enfermeiro com dupla jornada de trabalho em Hospital de Oncologia Pediátrica de Campinas. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 38 (2), 152-160.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, S. (2003). Satisfação/insatisfação profissional e stress profissional nos professores de Educação Física do quadro de nomeação definitiva de Coimbra - Um estudo descritivo (Tese de Doutoramento apresentada à Univ. de Coimbra). Coimbra: Univ. de Coimbra
- Reinhold, H.H. (1996). Stress ocupacional do professor. In M.E.N. Lipp (Org.), *Pesquisas sobre stress no Brasil. Saúde, ocupações e grupos de risco* (pp. 169-194). Campinas: Papirus
- Resende, M. (2005). *Formação e autonomia do professor universitário: um estudo da universidade federal de Goiás*. (Tese de Doutoramento da Pontifícia Universidade Católica), São Paulo: Universidade Católica.



- Roldão, M. C. (2006) *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Ryzewski, L. A. (1998). *Adolescentes sem estresse – nem para eles, nem para nós*”. (4. ed.). São Paulo: Paulinas.
- Ribeiro, M. A. (1997). *O estresse no mundo moderno*. Fortaleza: Hannah.
- Rodrigues, A. L. & Gasparini, A. C. L. F. (1992). Uma perspectiva psicossocial em psicossomática: via stress e trabalho. In Mello Filho, J. (Org.), *Psicossomática hoje* (93-107). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schettini, L. F. (2008) . Estresse na Escola: Como sobreviver às tensões do cotidiano *Revista Sapiens* ,7, 15-35
- Sampaio, A. (2005). Skinner: sobre ciência e comportamento humano. *Psicol. cienc. prof.* [versão eletrônica]. 25,(3)[pp.370-383. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?> Acessado em 18 de janeiro de 2013
- Sampaio, E. S. (2009). *Síndrome de Burnout em Professores e Alunos do Programa de Mestrado Ensino de Ciências na Amazônia: contribuição para formação de professores*. Dissertação de Mestrado: Manaus:Universidade do Estado do Amazonas.
- Spíndola, T. (2006). A ambivalência na profissão docente: mal-estar no exercício do ensino. *Prelac*, 117-133.
- Spíndola, T. (2006). Mulher, mãe e... trabalhadora de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 34 (4), 354-61.
- Skinner, B. F. (2009). *A Brief Biography of B.F. Skinner*. Coleção Grandes Educadores. São Paulo: Cedic.
- Skinner, B. F.(1995). Behaviorismo and Logical Postyman de Laurence Smith. In B. F. Skinner (Org.), *Questões Recentes na Análise Comportamental*. (pp. 145-150) Campinas : Papyrus

- Skinner, B. F. (1995). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Papirus
- Skinner, B. F. (1974). *O Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix/EDUSE.
- Skinner, B. F. (1970). *Ciência e Comportamento Humano*. Brasília: Ed. UnB/FUNBEC
- Tavares, E.D., Alves, F.A., Garbin, L.S., Silvestre, M.L.C. & Pacheco, R.D. (2007). *Projeto de qualidade de vida: combate ao estresse do professor*. Retirado em 14/2/2009, no  
Word Wide Web:  
[http://www.unicamp.br/fef/espec/hotsite/ggve/TCC\\_GustavoElmaLuciaCi\\_madon.pdf](http://www.unicamp.br/fef/espec/hotsite/ggve/TCC_GustavoElmaLuciaCi_madon.pdf).
- Teixeira, V. R. (2005). A saúde emocional do educador: saberes necessários aos trabalhadores da educação. Dissertação de Mestrado. Uberlândia – MG : Universidade Federal de Uberlândia.
- Teodoro, A. (1994). Da profissionalização da actividade docente à crise de identidade dos professores. Considerações preliminares para um estudo da situação portuguesa. *Boletim da S.P.E.F.*, 9, 37-54.
- Trindade, A. L. & Bittencourt, S. R. (2003). *Manual para apresentação de trabalhos de Pós-Graduação* (2ª ed.), Canoas: ULBRA
- Vasques- Menezes, I. & Codo, W. (2006). O que é burnout? In W. Codo (Org.), *Educação: carinho e trabalho* (pp. 237-254)Petrópolis: Vozes.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Witter, G. P. (1997). *Produção Científica*. Campinas: Átomo.
- Witter, G. P. (1996). "Pesquisa em Psicologia Escolar no Brasil. In: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 96-102). Campinas: Alínea

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestora GRE

**Projeto:** O Estresse na Docência – Um estudo sobre a relevância comportamental do professor (a) com ampla jornada de trabalho em escolas da Regional de Educação – Vale do Capibaribe – Limoeiro – Pernambuco – Brasil.

**Pesquisadora:** Lydia Maria Gomes da Silva

**Orientadora:** Maria Dolandina de Madeira Neto Oliveira

**Coorientadora:** Alcina Manuela de Oliveira Martins

Eu, Gestora da Regional Vale do Capibaribe – Limoeiro – Pernambuco – Brasil, Edjane Ribeiro dos Santos, sita á Praça da Bandeira, s/nº, abaixo assinado, dou o consentimento livre e esclarecido autorizando os professores de escolas jurisdicionadas a esta Regional de Educação, a participarem do projeto de pesquisa supra citado, sob a responsabilidade de Lydia Maria Gomes da Silva, aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação com Especialidade em Práticas Supervisivas pela Universidade Lusófona do Porto – Portugal, sob a orientação da Professora Doutora Maria Dolandina de Madeira Neto Oliveira.

O objetivo desta pesquisa é verificar a presença de Estresse Ocupacional, da Síndrome de *Burnout*<sup>1</sup>, especificamente o estresse na docência em profissionais com mais de um vínculo laboral, por meio da aplicação de três questionários, tal procedimento terá no máximo a duração de trinta minutos, que não acarretará para a Instituição nenhum prejuízo, uma vez que serão aplicados antes ou após o horário de expediente do docente.

Obtive as informações necessárias para decidir conscientemente sobre a participação dos professores na referida pesquisa, sabendo estar livre para interrompê-la a qualquer momento. Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão registrados em literatura especializada em produção científica.

Este documento possui duas vias de igual teor, ficando uma delas em meu poder.

Limoeiro/PE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Edjane Ribeiro dos Santos, Gestora da Regional Vale do  
Capibaribe, Pernambuco, Brasil.

---

Lydia Maria Gomes da Silva, Pedagoga, Coordenadora  
Pedagógica, Matrícula 257.399-7

---

<sup>1</sup>Síndrome de Burnout: quadro clínico mental extremo derivado da cronificação do estresse ocupacional.

## **APÊNDICE B**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores**

**Projeto:** O Estresse na Docência – Um estudo sobre a relevância comportamental do professor (a) com ampla jornada de trabalho em escolas da Regional de Educação – Vale do Capibaribe – Limoeiro – Pernambuco – Brasil.

**Pesquisadora:** Lydia Maria Gomes da Silva

**Orientadora:** Maria Dolandina de Madeira Neto Oliveira

**Coorientadora:** Alcina Manuela de Oliveira Martins

Concordo em participar como voluntário (a) de um estudo que está sendo realizado pela pesquisadora acima citada, com professores de Escolas Públicas Estaduais. Esta pesquisa tem autorização da Gerência Regional de Educação – Vale do Capibaribe – Limoeiro – Pernambuco – Brasil; cujo objetivo é o quanto são afetados os professores com ampla jornada laboral, pelo Estresse Ocupacional, da Síndrome de Burnout<sup>2</sup>, como variável moderadora destas ocorrências por meio da aplicação de três questionários.

Ao decidir aceitar a minha participação neste estudo, fui esclarecido (a) e estou ciente de que:

- a) Minha participação é inteiramente voluntária;
- b) Essa atividade não é obrigatória e, caso eu não queira participar, isso em nada mudará o trabalho que realizo;
- c) Responderei aos três questionários, que contêm questões relacionadas à minha vida, meu trabalho e minhas necessidades. O tempo médio para preenchimento dos mesmos é de trinta minutos;
- d) Estou ciente que as informações que fornecerei mais tarde, podem ser utilizadas para trabalhos científicos e que minha identificação será mantida sob sigilo, isto é, não haverá chance de meu nome ser identificado, sendo assegurado completo anonimato;
- e) Devido ao seu caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para objetos de estudo;

- f) Estou livre para desistir da participação em qualquer momento da aplicação dos questionários;
- g) Aceito participar voluntariamente dessa atividade e não tenho sofrido nenhuma forma de pressão para tanto;

Recebi uma cópia deste termo e a possibilidade de lê-lo.

Limoeiro/PE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Participante

---

Pesquisador

---

<sup>1</sup>Síndrome de Burnout: quadro clínico mental extremo derivado da cronificação do estresse ocupacional.

## **ANEXOS**



## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

### ANEXO A

#### PARTE I

**1 - Sexo:** Masculino ☐ Feminino ☐

**2 - Escalão Etário:**

Até 25 anos ☐ 26 a 35 anos ☐ 36 a 45 anos ☐ Mais de 45 anos ☐

**3 - Anos de Prática de Magistério:**

Até 5 anos ☐ 6 a 15 anos ☐ 16 a 25 anos ☐ Mais de 25 anos ☐

**4 - Horário/Funções:**

Exclusivamente em Regência ☐ Em Regência e Funções Técnicas ☐

#### PARTE II

Para responder às seguintes partes deste questionário deverá, colocar uma cruz (x) no quadrado correspondente às diversas escolhas que for fazendo. Em caso de erro ou mudança de escolha, deverá riscar a cruz de modo a preencher todo o quadrado, fazendo depois outra cruz no quadrado pretendido. Tratando-se da sua opinião, não existem respostas certas ou erradas. Antes de começar a responder a cada parte do questionário, certifique-se de que entendeu o formato de resposta.

Por favor, responda a todos os itens de cada parte do questionário.

**1. Como descreveria o seu grau de satisfação no trabalho?**

Muito Insatisfeito ☐ Insatisfeito ☐ Nem Satisfeito, Nem Insatisfeito ☐

Satisfeito ☐ Muito Satisfeito ☐

**2. Como descreveria o grau de satisfação relativamente ao relacionamento que tem com os seus colegas de trabalho?**

Muito Insatisfeito ☐

Insatisfeito ☐

Nem Satisfeito, Nem Insatisfeito ☐

Satisfeito ☐

Muito Satisfeito ☐

**3. Como descreveria o grau de satisfação relativamente ao relacionamento que tem com os seus alunos?**

Muito Insatisfeito ☐

Insatisfeito ☐

Nem Satisfeito, Nem Insatisfeito ☐

Satisfeito ☐

Muito Satisfeito ☐

**4. Como descreveria o seu grau de satisfação relativamente ao seu salário?**

Muito Insatisfeito ☐

Insatisfeito ☐

Nem Satisfeito, Nem Insatisfeito ☐

Satisfeito ☐

Muito Satisfeito ☐

## ANEXO B

### ***Escala de Síndrome de Exaustão no Trabalho – Burnout***

(Cungi, 2004)

	SIM	NÃO
1 - Você tem evitado contato com as pessoas?	1	0
2 - Há dificuldade de desligar-se do trabalho quando está fora dele?	1	0
3 - É difícil repartir as responsabilidades, pois você está cercado de incompetentes?	1	0
4 - Sente-se ansioso e inquieto na maior parte do tempo?	1	0
5 - A falha de memória está prejudicando seu desempenho nas atividades diárias?	1	0
6 - Você não consegue deixar seu celular (ou BIP) desligado?	1	0
7 - Sua agenda está excessivamente sobrecarregada diariamente?	1	0
8 - Sente dores de cabeça quase todos os dias?	1	0
9 - Perde o controle no trânsito com frequência e sem motivo?	1	0
10 - A exigência e a perfeição são suas constantes companheiras?	1	0
11 - O barulho durante o trabalho deixa-o irritado?	1	0
12 - Tem dificuldade para dormir?	1	0
13 - Há mais de dois anos que você não tem férias de verdade?	1	0
14 - Sua pressão arterial tem-se alterado?	1	0
15 - Tem sensação de cansaço ao despertar?	1	0
16 - Vive irritado com tudo e com todos?	1	0
17 - É difícil priorizar por qual trabalho deve começar?	1	0
18 - Fica angustiado em pensar que vai para o trabalho?	1	0
19 - Sente-se desconfortável ou com remorso quando não está fazendo nada?	1	0
20 - Atropela os horários sentindo-se sempre afobado?	1	0
21 - Tem estado seguro na hora de tomar decisões?	1	0
22 - As dores nas costas aumentaram muito?	1	0
23 - Aproveita o horário de almoço para resolver os assuntos de trabalho?	1	0
24 - Tem vontade de explodir com o seu chefe (ou com seu subalterno)?	1	0
25 - Você sonha, frequentemente, com coisas relativas ao trabalho?	1	0

## ANEXO C

### ***Maslach Burnout Inventory***

(Adaptação de Carlotto & Câmara, 2004)

**1 – Nunca**

**2 - Algumas Vezes ao Ano**

**3 - Algumas Vezes ao Mês**

**4 - Algumas Vezes na Semana**

**5 - Diariamente**

1 - Sinto-me emocionalmente decepcionado com o meu trabalho	1	2	3	4	5
2 - Quando termino a minha jornada de trabalho, sinto-me esgotado	1	2	3	4	5
3 - Quando me levanto pela manhã e me deparo com outra jornada de trabalho, já me sinto esgotado	1	2	3	4	5
4 - Sinto que posso entender facilmente as pessoas que tenho que atender	1	2	3	4	5
5 - Sinto que estou tratando algumas pessoas com as quais me relaciono no meu trabalho como se fossem objetos impessoais	1	2	3	4	5
6 - Sinto que trabalhar todo o dia com pessoas me cansa	1	2	3	4	5
7 - Sinto que trato com muita eficiência os problemas das pessoas as quais tenho de atender	1	2	3	4	5
8 - Sinto que meu trabalho está me desgastando	1	2	3	4	5
9 - Sinto que estou exercendo influência positiva na vida das pessoas, através do meu trabalho	1	2	3	4	5
10 - Sinto que me tornei mais duro com as pessoas, desde que comecei esse trabalho	1	2	3	4	5
11 - Fico preocupado que este trabalho esteja me enrijecendo emocionalmente	1	2	3	4	5
12 - Sinto-me muito vigoroso no meu trabalho	1	2	3	4	5
13 - Sinto-me frustrado com o meu trabalho	1	2	3	4	5
14 - Sinto que estou trabalhando demais	1	2	3	4	5
15 - Sinto que realmente não me importa o que ocorra com as pessoas as quais tenho que atender profissionalmente	1	2	3	4	5
16 - Sinto que trabalhar em contato direto com as pessoas me estressa	1	2	3	4	5
17 - Sinto que posso criar, com facilidade, um clima agradável em meu trabalho	1	2	3	4	5
18 - Sinto-me estimulado depois de haver trabalhado diretamente com quem tenho que atender	1	2	3	4	5
19 - Creio que consigo muitas coisas valiosas nesse trabalho	1	2	3	4	5
20 - Sinto como se estivesse no limite de minhas possibilidades	1	2	3	4	5
21 - No meu trabalho eu manejo os problemas emocionais com muita calma	1	2	3	4	5
22 - Parece-me que os receptores de meu trabalho culpam-me por alguns de seus problemas	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração,

*Lydia Maria Gomes da Silva*

